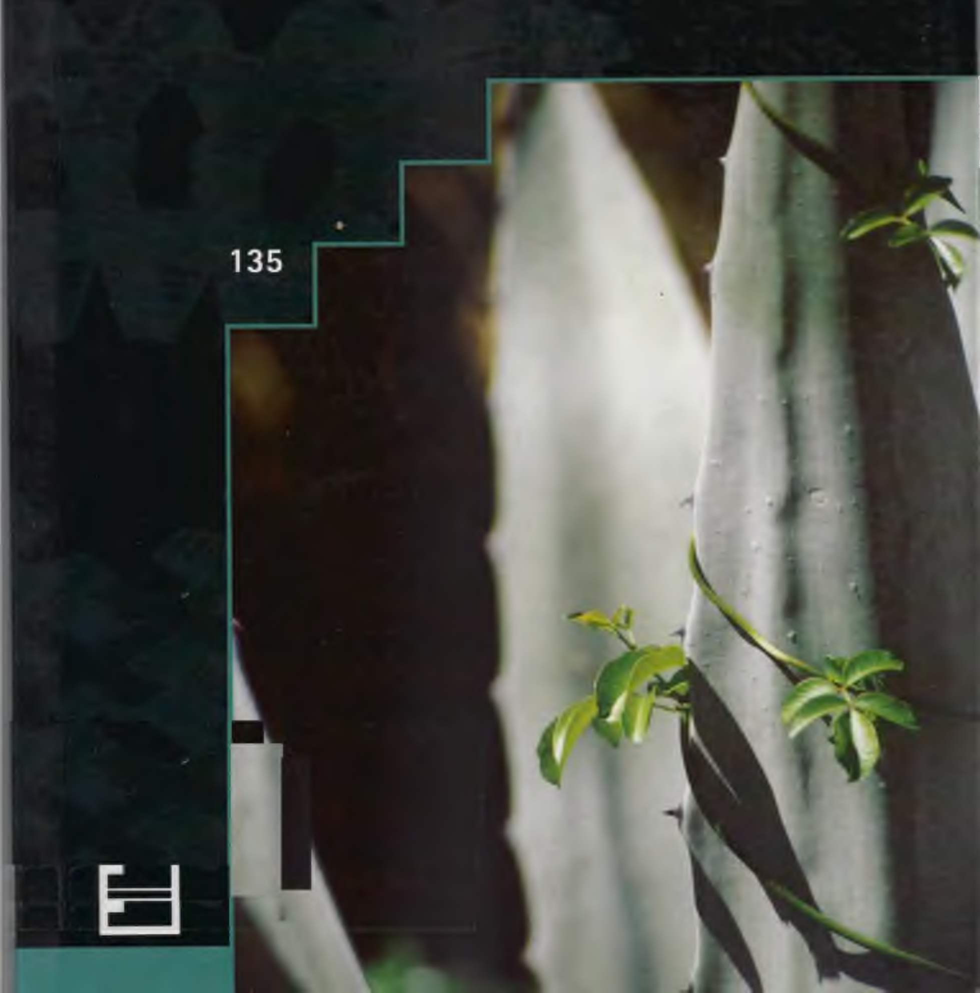
Didáctica en la educación social

Enseñar y aprender fuera de la escuela

Artur Parcerisa



135

Didáctica en la educación social

Enseñar y aprender fuera de la escuela

Artur Parcerisa



135

Serie Educación no formal

C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 1999
2.ª edición: mayo 2000
3.ª edición: diciembre 2002
4.ª edición: octubre 2004
ISBN: 84-7827-207-0
D.L.: B-41.947-2004

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Índice

Introducción

Son muchas las personas que se dedican profesionalmente o desde el voluntariado a la educación social, en los diversos ámbitos y facetas que ésta puede presentar. Pero la puesta en marcha de la aún muy joven diplomatura universitaria está ayudando a la configuración de un nuevo perfil profesional, a la vez que surge la necesidad de conceptualizar y delimitar el campo que abarca (o que debería abarcar) este tipo de educación.

En la formación de profesionales de la educación escolar, la didáctica ocupa un lugar central. Sorprende que esta relevancia de los estudios y planteamientos didácticos quede escasamente reflejada en la mayor parte de publicaciones sobre pedagogía y educación social. ¿A qué se debe que esto sea así? ¿Acaso el arte o la ciencia (ahora no voy a entrar en esta cuestión) de enseñar no es necesario en el caso de la educación social?

Las aportaciones desde el campo de la didáctica son fundamentales para cualquier intervención intencional en procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, también lo son para la intervención de enseñanza que desarrolla un educador o una educadora social. Siendo esto así, ¿dónde está la causa de la ausencia de la didáctica en los textos sobre educación social?

Probablemente se trate de una doble causa. Por un lado, la juventud de la nueva profesión de educadora y educador social conlleva el que se esté construyendo una nueva cultura profesional en la cual cabe esperar que la importancia de la didáctica llegue a asentarse.

Por otro lado, desde algunos sectores es posible que se piense que la didáctica, ciertamente, es necesaria para la enseñanza... escolar. Es decir, que se asimila la didáctica a algo exclusivamente escolar e, incluso, a la instrucción (aprendizaje de conocimientos). Quienes así piensan pueden tener parte de razón, ya que es cierto que (salvo casos aislados) la didáctica ha sido, hasta hace muy poco, únicamente escolar, pero algo semejante podría decirse, por ejemplo, de la sociología o de la psicología educativas. Pero la educación social no puede permitirse prescindir de las aportaciones didácticas; no tendría ningún sentido.

Se requiere, por lo tanto, construir una didáctica no escolar, una didáctica de la educación social (que se preocupe por la educación de valores y actitudes o por el aprendizaje de la infancia, pero también de las personas adultas, por poner sólo dos ejemplos). Es indispensable para proporcionar a la educación social orientaciones que le permitan llevar a término procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Algunas publicaciones recientes han abordado aspectos relacionados con la enseñanza en educación social, pero faltan visiones generales que se puedan equiparar a las obras de didáctica dirigidas a la educación escolar. Este libro se sitúa en esta perspectiva: pretende ofrecer una visión general sobre la didáctica en educación social.

La tarea que me he propuesto no ha sido fácil, mas sí muy estimulante. El libro recoge las principales ideas que he ido construyendo durante los últimos años gra-

cias a mi trabajo en la diplomatura de educación social de la Universitat de Barcelona, en colaboración con otros profesores y profesoras, con el alumnado y con profesionales de este ámbito educativo-social tan apasionante. En todo caso, hay que entender este trabajo como una aportación a un proceso que me parece incipiente, pero imparable: la construcción de una didáctica de la educación social.

¿Teoría o práctica?

Tal como señalan Carr y Kemmis (1988, p. 125):

Todas las teorías son producto de alguna práctica; a su vez, toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría [...]

y, en consecuencia, es completamente erróneo pensar que todo lo teórico es no práctico y todo lo práctico es no teórico. Poner de manifiesto la íntima relación entre teoría y práctica es uno de los retos de este libro (esto requiere, por ejemplo, acercar el lenguaje de la teoría al de la práctica educativa, aunque también será necesario que ocurra a la inversa, en algún grado).

La teoría es necesaria, ya que, de acuerdo con Gimeno (1981, p. 97), el modelo didáctico es un recurso para el desarrollo de la enseñanza, evitando que sea una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica.

Los conocimientos didácticos no pueden proporcionar prescripciones de validez universal (ni en el ámbito social ni en el escolar), pero pueden proporcionar recursos para analizar las situaciones y los problemas educativos y orientar sobre posibilidades de acción. En esta línea se sitúa el presente libro, por lo que he intentado fundamentar las opciones adoptadas, ofrecer coherencia en los diversos planteamientos y, a la vez, presentar ejemplificaciones que puedan ayudar al educador y a la educadora social a contextualizar en su práctica las sugerencias y propuestas que expongo.

El libro, capítulo por capítulo

¿Qué es la educación social? ¿Qué abarca? No es una cuestión fácil de responder, ya que se han dado opiniones diversas. En todo caso, antes de abordar la cuestión didáctica, el primer capítulo del libro trata sobre la educación social y recoge algunas ideas que me parecen claves, a la vez que presenta una definición.

En el segundo capítulo se plantean reflexiones y propuestas para configurar una didáctica de la educación social.

El tercer capítulo es el más extenso. En él se analizan los componentes de un proyecto socioeducativo, que parta de un proyecto de la institución y del análisis de necesidades, y se trata sobre la intervención socioeducativa.

En el cuarto capítulo se analizan cinco casos, de ámbitos y características distintos, para ejemplificar las principales ideas desarrolladas en las páginas anteriores.

Dos observaciones para concluir esta introducción:

- A lo largo del libro, en ocasiones me refiero a los y las profesionales de la educación social. Ello no significa que no reconozca el relevante papel que muchas veces llevan a cabo voluntarias y voluntarios, especialmente en algunos ámbitos. Lo que se dice, por lo tanto, en la mayoría de casos, será también de interés para el voluntariado.
- Los contenidos del libro se refieren a la didáctica, pero, en muchos momentos, se hace difícil establecer la línea divisoria entre aquélla y otra rama de la pedagogía: la organización de las instituciones educativas. En ocasiones, una y otra se interrelacionan e influyen íntima e intensamente. Por lo tanto, se podía haber optado por abordar a la vez la didáctica y la organización educativa. Pero no es éste el caso: he preferido profundizar más en la primera y dejar para una próxima ocasión la segunda.

De todas maneras, en algún apartado me ha parecido necesario tratar aspectos organizativos (por ejemplo, los recursos financieros) para que no se echase de menos un aspecto indispensable para abordar la intervención didáctica en educación social. Por el contrario, he dejado al margen otros aspectos de indudable importancia, pero que no resultaban esenciales para la coherencia del libro (por ejemplo, la organización del trabajo en equipo de educadores y educadoras) o me he limitado a un tratamiento poco desarrollado de otros (por ejemplo, instrumentos de planificación o la organización del tiempo o del espacio). Acotar siempre es difícil, pero es indispensable.

1

La educación social, una realidad emergente

¿Qué es la educación social?

El término *educación social* es difícil de definir, ya que no existe un acuerdo generalizado sobre la delimitación de este concepto ni sobre el ámbito de intervención que le corresponde.

En todo caso, el adjetivo (social) que acompaña al sustantivo (educación) indica que se trata de un tipo de educación. La dificultad estriba en acordar cuál es este tipo, cuál es la parcela de la educación que abarca aquella que se adjetiva como social.

Trilla (1996, pp. 41 y ss.) aborda la cuestión en un interesante artículo. Para este autor, aunque existen otras concepciones, hay tres que actualmente pueden considerarse claras y que son, a la vez, de uso muy extendido. Se trata de conceptos «esencialistas» en el sentido de que cada uno de ellos define cuál es el núcleo común o la característica que tiene que compartir todo aquello que forma parte de la educación social. Las tres acepciones son las siguientes:

1. *La educación social como la educación que tiene por objetivo el desarrollo de la sociabilidad de la persona.* Se trata de un concepto en el que el adjetivo «social» se refiere a un objetivo de la educación: el desarrollo de la dimensión social de la personalidad. Es, por lo tanto, una concepción que parte de un criterio psicológico, ya que la psicología es la ciencia que estudia las dimensiones de la personalidad. Según Quintana (1994, p. 15), éste ha sido el concepto de educación social históricamente predominante en España.
2. *La educación social como la educación que tiene por destinatarias a personas en situación de conflicto social.* En este caso, se trata de un concepto en el que el adjetivo hace referencia a determinadas circunstancias de las personas destinatarias de la acción educativa. Se parte, por lo tanto, de un criterio sociológico (o psicosociológico).
3. *La educación social como educación no formal.* En este tercer concepto, el adjetivo hace referencia a los agentes, ámbitos o contextos de la acción educativa. Para esta concepción, *educación no formal* puede equipararse a educación en contextos educativos no escolares. En este caso se parte de un criterio directamente pedagógico, ya que la división entre educación formal-no formal-informal es una clasificación elaborada desde la propia disciplina pedagógica.

Crítica a las distintas concepciones

Las tres concepciones son criticadas por el propio Trilla, ya que ninguna de ellas permite determinar qué es lo esencial en pedagogía social. Respecto a la educación social entendida como aquella educación que tiene por objeto la dimensión social de la persona, ni toda educación o pedagogía social se dirige únicamente hacia el desarrollo de la sociabilidad (sino también hacia otras dimensiones de la persona), ni todas las acciones dirigidas a ayudar al desarrollo de la sociabilidad pertenecen en exclusiva a la pedagogía social (la escuela también educa la sociabilidad).

El concepto que se fija en las personas destinatarias de la intervención educativa (personas en situación de conflicto social) tampoco recoge lo que es esencial en

la educación social, ya que no siempre se dirige a este tipo de personas (es el caso de la animación sociocultural o de determinadas instituciones de tiempo libre).

El tercer concepto (educación no formal) tampoco es suficiente, ya que ni todas las intervenciones de educación social tienen lugar por medio de agentes o ámbitos no formales (también por parte de ámbitos informales como la familia y de ámbitos escolares), ni toda intervención educativa no formal se identifica siempre como educación social (la formación de ejecutivos de una multinacional, por ejemplo).

Ante la inadecuación de cada uno de los tres conceptos anteriores, Trilla propone considerar como objeto de la pedagogía social la educación que, como mínimo, reúne dos de las concepciones expuestas. En este caso, se hablaría de educación social cuando se tratase de una educación que tuviera como objetivo la sociabilización y se dirigiera a personas en situación de conflicto social; o de una educación con el objetivo de la sociabilización en un ámbito no formal; o de una educación no formal dirigida a personas en situación de conflicto social.

Propuesta de un concepto de educación social

Aunque no es fácil decantarse por un concepto definidor de lo que se puede entender por educación social, a continuación acometo la tarea de proponer una definición. Se trata de una definición que servirá para facilitar la contextualización de las páginas siguientes, pero sólo debe considerarse como una tentativa de aproximación al concepto y, evidentemente, como una propuesta abierta a debate y respetuosa con otras definiciones o conceptualizaciones.

Para configurar la propuesta, me detendré previamente en las tres concepciones recogidas por Trilla para situarme respecto a ellas. Trataré con más extensión aquélla que no considero ajustada a lo que debería entenderse por educación social y me limitaré a introducir las otras dos, dejando su desarrollo para apartados ulteriores.

La educación social como la educación que tiene por objetivo el desarrollo de la sociabilidad de la persona

Para Quintana (1994, p. 33),

La educación social pretende ayudar al individuo a convertirse en un auténtico ser social, es decir, en una persona perfectamente socializada.

Según este autor, la educación social debe consistir en una doble tarea: apoyar las tendencias sociales de la persona y atajar, disminuir o reconvertir sus tendencias antisociales; se trata de *adaptar* la persona a la sociedad. Pero, tal como apunta el mismo autor, una concepción como la anterior no está exenta de dificultades:

¿Quién debe decidir si lo correcto es oponerse o adaptarse? ¿Quién debe decidir cuáles son las normas y las instituciones que se hallan en pugna con unos *correctos* valores humanos? No se trata de una cuestión sólo teórica, sino que se puede contextualizar en nuestra sociedad, la cual ha sido calificada de «neurótica» o de «inmoral» por algunos autores.

La cuestión central radica, a mi entender, en el hecho de que la educación social debe tener como objetivo la *educación integral* de la persona, ayudándole a desarrollar todas sus capacidades. Aunque en determinadas situaciones se podrá consi-

derar preferible atender prioritariamente a una de las dimensiones de la personalidad (la estética o la afectiva, por ejemplo), toda intervención educativa debe tener siempre como referente a la persona en su globalidad, como un todo. El objetivo debe ser el desarrollo de las potencialidades individuales de la persona (autonomía, creatividad, espíritu crítico, etc.) en un marco social.

Las capacidades de interacción y de inserción social deben considerarse en relación con otros tipos, como las capacidades afectivas o cognoscitivas. En realidad, la persona no está hecha de comportamientos estancos, y unos y otros tipos de capacidades se influyen entre sí.

Es cierto que una persona difícilmente puede entenderse al margen del contexto social en el que históricamente se desarrolla. La personalidad es una consecuencia de una progresiva organización de la persona, en un proceso evolutivo desde un estado de dependencia a otro de independencia, hasta llegar a un estado de autonomía, en el cual el respeto a la regla es libremente consentido. Pero no es menos cierto que la plena autonomía de la persona se adquirirá cuando haya desarrollado todas sus capacidades: de interrelación, de inserción social, afectivas, psicomotrices, cognoscitivas.

La personalidad es parcialmente deudora del proceso de socialización, pero en la configuración de la personalidad influyen también factores individuales, a no ser que entendamos que todo lo que no es heredado es socialización. En este caso estaremos asimilando el concepto de educación al de socialización y, si es así, uno de los dos conceptos es innecesario, por redundante.

Me parece más adecuado reservar el concepto de socialización para hacer referencia al desarrollo de las capacidades de interrelación y de inserción social. Planteado así, la educación deberá consistir en el desarrollo de estas capacidades, pero también de las demás que constituyen el conjunto de la persona, en una visión, como decía, de formación integral.

Ante la concepción más tradicional que entiende la educación como la incorporación a la cultura (dominante, debería añadirse) y ante la concepción más progresista y actual que entiende el proceso educativo como un proceso de desarrollo individual, considero que lo adecuado es concebir la educación como un proceso de desarrollo individual, pero situado, influido y que toma como referente un marco social.

Es en este sentido en el que no creo que la educación social tenga que plantearse como objetivo exclusivo la educación de la sociabilidad, sino la educación del conjunto de las capacidades de la persona, incidiendo en aquellas que muestren un nivel inferior de desarrollo atendiendo a las características y a las potencialidades de la persona a quien hay que educar. Por ejemplo, probablemente será muy importante prestar atención especial a las capacidades psicomotrices en el caso de personas con determinadas minusvalías, o a las capacidades cognoscitivas en el caso de determinadas intervenciones en la formación de personas adultas, independientemente de que también sea menester prestar atención a otro tipo de capacidades, entre otras, las de interrelación e inserción social.

Como señala Volpi (1986, p. 33), los autores que diferencian la pedagogía social de la general (entendida aquélla desde la vertiente de la socialización),

[...] se ven obligados a admitir la hipótesis de una necesaria separación entre la formación individual *y la formación* social *de la personalidad humana.*

Pero, incluso los fundadores de la pedagogía social, consideraban que entre el individuo y la sociedad existe un *continuum.* La psicología social ha puesto de manifiesto que la cuestión de la prioridad de la dimensión individual o de la social de la persona es un seudoproblema: la división de la formación de la personalidad humana entre sus componentes individual y social es artificiosa.

En definitiva, el término *social* que acompaña a *educación* no debería entenderse como referido a una determinada dimensión de la personalidad ni a un objetivo en relación a la educación de aquella dimensión. La educación social debería concebirse como la educación integral de la persona, es decir, de todas sus capacidades.

La educación social como la educación que tiene como destinatarias a personas en situación de conflicto social

Según apunta Colom (1992, pp. 16-19), el resurgir, en los últimos años, de la pedagogía social en nuestro país es consecuencia directa de la implantación del sistema democrático de gobierno y de la consecuente gestión más transparente en los ayuntamientos y del interés por parte de los partidos políticos de evidenciar la bondad de sus programas a partir de la estructura que más directamente entraba en contacto con la ciudadanía. Por lo tanto, fueron los ayuntamientos, y posteriormente los gobiernos autonómicos, los que emprendieron, en primer lugar, acciones educativas de carácter compensador, tal como se venía haciendo desde tiempo atrás en las otras democracias occidentales.

La educación social debe situarse en esta perspectiva y considerar que es un factor de notable incidencia en la finalidad de conseguir una mayor cohesión social.

La educación social como educación no formal

La dificultad que supone definir la educación social por la imprecisión de su ámbito de acción, ha llevado a que, a menudo, se recurra a la definición por negación, determinando el espacio de intervención de la educación social por exclusión: la educación social comprendía cualquier intervención educativa estructurada que no fuese estrictamente escolar.

La anterior definición por exclusión puede servir de punto de partida, aunque sería más exacto considerar que la educación social es una educación no formal (se trata de ello en las páginas siguientes).

Formulación de una propuesta de definición

A partir de las consideraciones anteriores, es posible formular una propuesta de definición de educación social con el objetivo de acotar la amplia y diversa significación que caracteriza el término.

El sintagma *educación social* está constituido por dos vocablos. El primero de ellos puede entenderse de distintas maneras; el concepto de educación como *proceso* parece el más adecuado. Se trata de un proceso constituido por dos componentes íntimamente interrelacionados: la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso debe

comportar una transformación o cambio en las capacidades de la persona, ya que el aprendizaje conlleva cambio. El proceso educativo se concebirá como un proceso formativo, entendiendo que el concepto *formación* hace referencia a la educación del conjunto de capacidades de la persona.

El segundo vocablo (social) limita el campo que abarca el primero. Tal como he expuesto, entiendo que la educación social debe tener por objetivo ayudar al desarrollo de todas las capacidades de la persona, incidiendo en las más deficitarias, en una perspectiva de formación integral. No considero adecuado, en consecuencia, que el adjetivo *social* se refiera sólo a algunas de aquellas capacidades.

Por otra parte, considero que hay que situar la educación social en el ámbito de la educación no formal. Por lo tanto, la educación social es una educación no formal, independientemente de que se considere que los profesionales de aquélla pueden y deberían intervenir también en el ámbito de la denominada educación informal.

Resta por aclarar si todos los ámbitos de educación no formal pueden considerarse propios de la educación social. Quizá sea éste el aspecto más difícil de determinar. La educación social puede acotarse como aquella que tiene como destinatarios (sujetos protagonistas del proceso de formación) prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social. En la anterior acotación hay dos términos con una cierta ambigüedad: *prioritariamente* y *conflicto social*.

Por *conflicto social* se puede entender cualquier tipo de problemática que dificulta la interrelación y/o la inserción social de la persona (población reclusa, tercera edad, drogodependencias, deficiencias psíquicas). *Prioritariamente*, hace referencia a que la educación social se dirige, en primer lugar, a aquel tipo de personas y/o colectivos, pero, secundariamente, a la población en general (centros cívicos, museos, educación ambiental).

Convirtiendo las consideraciones anteriores en una definición, lo más simplificada posible, entiendo la educación social como el *conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social.*

La intervención del educador o educadora social tiene dos dimensiones, que pueden denominarse *preventiva* y de *tratamiento*. Las acciones del segundo tipo son aquellas que se dirigen directamente a personas o colectivos en situación de conflicto y que intentan ayudarlos en su formación, en orden a ir mitigando la situación en la que se encuentran en lo que compete a los aspectos educativos, con la finalidad de que puedan llegar a resolver la situación problemática.

Pero las acciones preventivas son también muy importantes. Se trata de aquellas acciones dirigidas a colectivos (más o menos amplios) que tienen como finalidad ayudar a la autoformación de sus miembros y a que se creen o refuercen situaciones y contextos que favorezcan el desarrollo comunitario y de cada una de las personas que forman parte del grupo social en cuestión. Estas acciones preventivas se dirigen a todo tipo de personas, aunque también aquí, prioritariamente, a aquellas que se encuentran en situación objetiva de riesgo social y a aquellas que tienen menos posibilidades (económicas, culturales y sociales) de formar parte de las capas sociales más favorecidas. En este ámbito se sitúan, por ejemplo, algunas intervenciones en el campo de la llamada animación sociocultural o del tiempo libre.

Con esta formulación, la educación social se dirigirá, en primer lugar, a personas y colectivos en situación de conflicto social y, preventivamente, a colectivos con riesgo de encontrarse en aquella situación; secundariamente podrá dirigirse a otros colectivos.

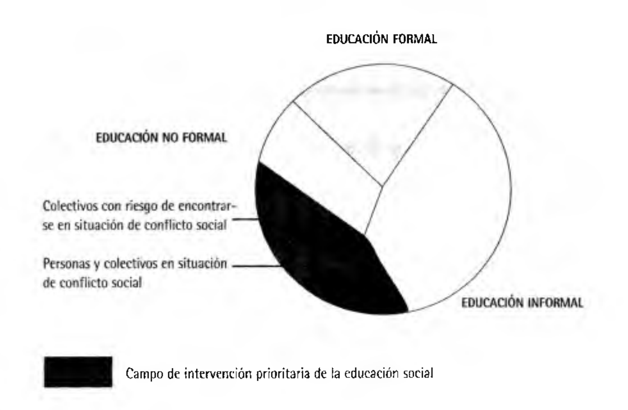
Para incluir estas consideraciones se puede completar la definición de educación social propuesta anteriormente, considerándola ahora como el conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social *y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación* (gráfico 1).

Como puede observarse en el gráfico, la intervención de los educadores y de las educadoras sociales no se limita estrictamente a la educación no formal (aunque éste sea su campo de acción habitual), sino que puede abarcar también la educación informal.

La educación social, educación no formal

Coombs (1985, pp. 46 y ss.) define la educación formal como la educación propia del sistema educativo, el cual está institucionalizado en alto grado, graduado cro-

Gráfico 1. Propuesta de delimitación topológica de la educación social



nológicamente y estructurado jerárquicamente, y se extiende desde el inicio de la enseñanza primaria hasta la universidad. La educación no formal la define como:

> *[...] toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial [...]*

con la intención de facilitar determinados aprendizajes a subgrupos de la población, que pueden estar constituidos por personas adultas o no adultas. La educación informal es «un proceso que dura toda la vida» en el cual las personas realizan distintos tipos de aprendizajes «mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente».

La educación no formal en relación a la educación informal

Debo volver a Trilla (1993, pp. 23-30), ya que es uno de los autores que en nuestro contexto más ha desarrollado los conceptos de educación no formal e informal. Siguiendo a Touriñan (1983), plantea que los términos educación formal y no formal tienen entre si un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización. Por lo tanto, entre los tres tipos se da una relación lógica distinta: hay dos especies de educación (la informal, por una parte, y las otras dos, por otra) y, dentro de la segunda especie, dos subespecies: formal y no formal.

La educación *formal* y la *no formal* incluyen los procesos educativos que responden a una *intencionalidad* y que se llevan a cabo con una *metodología sistemática*; la educación informal incluye aquellos procesos educativos no intencionales y realizados asistemáticamente. Pero la diferenciación no es tan evidente, ya que, en algunas ocasiones, no está claro que la educación informal no sea sistemática (literatura infantil, familia, etc.) ni tampoco es fácil negar la presencia de sistema en procesos educativos informales tales como, por ejemplo, los medios de comunicación de masas que *sistemáticamente* nos bombardean con sus valores, la publicidad concienzudamente planificada, la educación familiar, etc.

Ante la dificultad de establecer claramente la linea divisoria, Trilla propone un criterio de diferenciación y de especificidad de la función o del proceso educativo: se dará un caso de educación *informal* cuando el *proceso educativo acontece de manera indiferenciada y subordinada a otros procesos sociales*, cuando no aparece como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando tiene lugar de manera *difusa.*

La educación no formal en relación a la educación formal

Para trazar la frontera entre la educación formal y la no formal se suele recurrir a criterios *metodológicos* y *estructurales*. Desde el primero, se considera educación *no formal* la que se realiza *fuera del marco institucional del centro escolar* o la que *se aparta de lo que se consideran procedimientos convencionalmente escolares*. Según criterios estructurales, la educación formal y la no formal se diferencian por su *inclusión* o *exclusión, respectivamente, del sistema educativo reglado* o estructura educativa jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos. Los criterios metodológicos y estructurales resultan parcialmente incompatibles

entre sí: una universidad a distancia sería no formal según el primer criterio y formal según el segundo; una escuela de artes marciales sería formal según el primer criterio y no formal según el segundo. Por lo tanto, optar por uno u otro criterio tiene repercusiones en la acotación del campo que abarca la educación no formal. A efectos del presente libro, utilizaré el criterio estructural por ser éste el admitido por la mayoría de autores que centran sus estudios en el marco de la sociedad occidental.

La educación social como educación no formal

La educación social es una educación no formal. Es decir, consiste en procesos formativos que reúnen las características que, en las páginas anteriores, se han atribuido a este sector educativo:

- Responden a una intencionalidad por parte del educador o de la educadora.
- Se realizan mediante procesos metódicos o sistemáticos de enseñanza-aprendizaje.
- No forman parte del sistema educativo reglado.

Todas las actividades que reúnen estas tres características pueden considerarse propias de la educación no formal. Lo que no está tan claro es si, a su vez, todas ellas pueden considerarse educación social. Actualmente, la línea divisoria entre *educación social* y *educación no formal pero no social* es muy difícil de establecer. Probablemente la mayoría de autores estarían de acuerdo en situar dentro del marco de la educación social determinadas actividades formativas (las dirigidas a la formación de personas drogodependientes, por ejemplo) y en situar fuera de aquel marco otras actividades (las dirigidas a la formación de personas dirigentes o altos ejecutivos de una empresa, por ejemplo). Pero el acuerdo se haría más difícil en el caso de otras actividades formativas, como, por ejemplo, las dirigidas a la formación profesional de trabajadores poco cualificados de una empresa o las realizadas por determinadas academias o centros deportivos.

Es cierto, por lo tanto, que la educación social es no formal, pero no lo inverso, aunque sea harto dificultoso definirse en el caso de determinadas acciones formativas. Puede ayudar en esta tarea el recurrir a la segunda parte de la definición que he propuesto anteriormente: la educación social tiene como sujetos *prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación*. Según la priorización propuesta, el campo de intervención de las educadoras y de los educadores sociales puede ser muy amplio, pero debe atender en primer lugar a personas y colectivos en situación de conflicto social o con riesgo de él y, en todo caso, después a otras personas y colectivos.

Es decir, cuando pueda considerarse que el grupo social priorizado está suficientemente atendido por parte de los profesionales de la educación social, entonces, y sólo entonces, estos profesionales podrán atender a otros grupos sociales. De no hacerlo así, a mi entender, se estaría traicionando la filosofía de lo que debe entenderse por educación social.

Educación en una sociedad cambiante. La formación permanente

Uno de los rasgos más definitorios del mundo occidental actual (si no el que más) es el *cambio*: la sociedad actual puede caracterizarse como una sociedad en cambio permanente, global y acelerado. Asistimos a cambios políticos sustanciales, tanto en nuestro contexto más próximo como en el más amplio, al mismo tiempo que se producen cambios no menos sustanciales en el campo de la tecnología, en la dimensión cultural, en la economía. Los conocimientos se multiplican y se replantean constantemente.

Una de las manifestaciones de este cambio permanente es la transformación del mundo del trabajo. Sólo hay que fijarse, por ejemplo, en los nuevos perfiles profesionales surgidos en los últimos diez o quince años: la mayoría de ellos eran impensables no hace mucho tiempo.

Según Toffler (1978, p. 46) nuestra vida cotidiana está presidida por una concepción nueva del tiempo: la «transitoriedad». Nuestras relaciones (con las personas, los lugares, las organizaciones, las ideas, etc.) cada vez son más breves. Pero esta situación no es sólo externa a nosotros, sino que se traduce en una aceleración interna.

Una de las causas apuntadas de la crisis actual del sistema escolar es precisamente la lentitud con que este sistema intenta adaptarse a las nuevas realidades sociales; ante esa lentitud se produce un desfase entre la escuela y su contexto. Para responder a la dinámica de cambio se hace necesaria una formación más versátil y prolongada, una formación polivalente y permanente que permita responder a situaciones cambiantes.

Las consideraciones anteriores hay que situarlas en un nuevo marco social posindustrial: las actividades que tienen como tarea principal el tratamiento de la información han ido ganando terreno y cada vez ocupan un lugar más relevante en la economía hasta el punto de convertirse en un sector estratégico clave de cara al futuro. Tal como apuntan Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994, p. 13), ya se habla de un nuevo sector económico (a añadir al primario, al industrial y al de servicios): el sector cuaternario o *informaciónico*.

Estamos asistiendo al paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información, proceso que se ha generado a partir de la aparición y el perfeccionamiento de diferentes técnicas que permiten tratar la información de manera muy rápida (microelectrónica, informática, telecomunicaciones, automatización, etc.). Han aparecido nuevas empresas y nuevos perfiles profesionales pertenecientes a este nuevo sector (consultorías, diseño, marketing, gestorías, etc.), pero el crecimiento del sector cuaternario se debe especialmente a su invasión de los sectores tradicionales. La información se ha convertido en un elemento que se compra y se vende.

Las consecuencias de la situación anterior han sido que la mano de obra está siendo sustituida, en gran parte, por mecanismos automáticos (robots) y que ha aumentado el personal dedicado a gestionar información. Han desaparecido muchos puestos de trabajo correspondientes a perfiles de baja cualificación mientras que en

los países que iniciaron primero la revolución informaciónica (Alemania, Estados Unidos, Francia, Reino Unido), más de un cuarenta por ciento de la población empleada lo está en el sector de la información.

Las repercusiones en el ámbito educativo son importantes. Una función clave de la educación debe ser el ayudar a desarrollar la capacidad de manejar información y de adaptarse al cambio, ya que en esta nueva sociedad tanto las ocupaciones como las competencias exigidas variarán constantemente y se producirán cambios constantes en los sistemas de producción y en las demandas del mercado de trabajo (se prevé que una persona, a lo largo de su vida, cambiará de profesión como mínimo cinco veces).

La educación en y desde la comunidad

Aunque existen alternativas filosóficas (formación permanente) y tecnológicas a la educación escolar, lo cierto es que este tipo de educación tiene un papel preponderante y relega a un segundo plano otro tipo de iniciativas. Tanto la educación no formal como la informal son prácticas complementarias, pero requieren contar con la base de conocimientos y de destrezas que se desarrollan en la escuela, como mínimo a corto y medio plazo. La red escolar sigue siendo la principal fuente de aprendizaje sistemático.

Pero también es cierto que se habla de la crisis de la escuela y que, ciertamente, ésta encuentra notables dificultades para dar una respuesta adecuada a las necesidades generadas por una sociedad que cambia aceleradamente y para adaptarse a una situación en la cual ha perdido su monopolio cultural, ya que la evolución de los medios que trasmiten la cultura ha incrementado y diversificado las posibilidades de la ciudadanía para conectar con ella. Actualmente, la experiencia cultural preescolar y paraescolar es muy relevante. Pero todo apunta a que cada vez lo será más y en esta progresión influye la permanencia en la escuela de unas formas de transmisión obsoletas.

Ante la situación actual, un ejercicio de prospectiva hace pensar en la necesidad de acercar el sistema educativo reglado a la educación no formal (y al análisis de la informal), en una perspectiva que contemple de manera global la educación de la persona.

La necesidad de considerar en conjunto las experiencias educativas de la ciudadania (formales, no formales e informales) queda patente en el concepto de *ciudad educadora*. Tal como se puede leer en el informe final de las comisiones de trabajo del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 111):

> *El concepto de ciudad educadora es una nueva dimensión complementaria y, hasta cierto punto, alternativa al carácter formalizado, centralista y a menudo poco flexible de los sistemas educativos, que lleva implícita la interacción entre las propuestas de la educación formal, no formal e informal.*

Esta concepción supone abrir el abanico educativo, ya que se considera que la

educación (de la infancia, de la juventud y de la ciudadanía en general) es responsabilidad del Estado, de la familia y de la escuela, pero también del municipio, de las asociaciones, de las industrias culturales, de las empresas con voluntad educadora, etc. Una consecuencia de lo anterior es la necesidad de potenciar la formación de los agentes educativos no escolares y de fortalecer el tejido asociativo.

Educación social y sociedad del bienestar. El trabajo social desde la vertiente pedagógica

A continuación trato de la segunda parte de la definición de educación social que he propuesto anteriormente: «Conjunto de procesos formativos no formales *que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación».* La priorización propuesta hay que entenderla en el contexto de lo que se ha denominado *estado del bienestar,* una concepción que actualmente se encuentra cuestionada por algunos sectores.

El estado del bienestar surge a partir de los desajustes sociales provocados por el desarrollo de la sociedad industrial. Su máxima cota de desarrollo se da en el período 1950-1973 (con el mayor incremento de gasto público destinado a servicios sociales), aunque hay notables diferencias entre unos países y otros.

Petrus (1995, p. 6) sintetiza lo que, para la mayoría de los analistas, son las características que definen el estado del bienestar:

- Crecimiento económico e industrial.
- Intervención del estado en la orientación y el desarrollo de la economía.
- Intervención del estado en la vida social.
- Incremento de los gastos públicos para afrontar servicios y prestaciones sociales.
- Importante papel del estado como consumidor.

El mismo autor señala a continuación cuáles han sido los objetivos prioritarios de este modelo:

- Situación laboral de plena ocupación.
- Cobertura de las necesidades de toda la población mediante la seguridad social.
- Un nivel mínimo de renta para toda la ciudadanía.
- Alto nivel de consumo.

Crisis del estado del bienestar

En la década de 1970, con la recesión económica, se inicia una crisis del estado del bienestar que se ha ido agudizando. En el momento actual es objeto de dudas y de críticas. Las contradicciones entre las demandas del capital y las demandas sociales se han hecho importantes y ello ha llevado a cuestionarse la situación, por parte de diversos sectores. En España, el desarrollo del estado del bienestar ha sido inci-

piente, por lo que se da la circunstancia de que vivimos los problemas de su crisis sin haber vivido los efectos de su crecimiento.

En nuestro contexto más próximo, se está imponiendo la concepción neoliberal, especialmente a partir de la caída del bloque comunista de Europa oriental. Esta concepción está conduciendo a un proceso de *dualización social*, en el cual, por un lado, se sitúan las personas integradas y, por otro, las marginadas. Esta dualización es, en gran parte, una consecuencia de que la manera más importante de integrarse socialmente en nuestra sociedad sea a través del empleo (da la posibilidad de acceder a una autonomía, al disfrute de bienes, etc.); en un período de dificultades para acceder al mercado de trabajo, una parte muy significativa de la población queda marginada (jóvenes improductivos, ancianos, discapacitados) y sólo puede aspirar a la subsistencia.

A la nueva sociedad dual también se la ha llamado *sociedad de los dos tercios*, ya que existe una élite privilegiada por su situación laboral (contratos fijos y bien remunerados); un sector menos privilegiado, ya que tiene una relación de tipo eventual con el mundo del trabajo, pero puede disponer de cierto poder adquisitivo y de cierta estabilidad laboral; y un sector que se encuentra al margen de la dinámica laboral, con todas las consecuencias que esto supone.

La dualización social (o la sociedad de los dos tercios) es cada vez más acusada, pero se intenta esconderla. En una sociedad en la que prima la imagen y la apariencia, no debería sorprendernos que se lleven a cabo actuaciones institucionales cuyo fin primordial es, tal como hace notar Manzanos (1996, p. 98),

> *[...] neutralizar, segregar, excluir o eliminar de la circulación a los sujetos (personas, grupos o sectores) y a las prácticas (mendicidad, prostitución de calle o adolescentes y jóvenes en la calle, entre otras) que contradicen la apariencia de normalidad y de buen funcionamiento del orden social y de sus instituciones.*

Ante la problemática descrita, es necesario buscar alternativas de distinto tipo y referidas a diferentes dimensiones sociales. Una de las dimensiones que requiere una reformulación es la mentalidad que considera el empleo como el valor de referencia más importante y como el eje vertebrador de las experiencias de realización personal. El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información, con sus secuelas de inestabilidad laboral, exige un cambio de mentalidad social. Es necesario modificar la escala de valores sociales y, por ejemplo, dar verdadera importancia al tiempo libre entendido como una posibilidad de enriquecimiento, de creación y de realización personal y social. Pero es evidente que no se puede plantear una reformulación social del valor y la conceptualización del ocio si no se ofrece a las personas la manera de asegurarse las condiciones materiales de vida.

Cuando se analiza la actual crisis del estado del bienestar en nuestro ámbito, es necesario enmarcarla en el proceso de unión europea y en las prioridades económicas de ésta que están claramente por encima de otro tipo de intereses. Por otra parte, es cierto que la Comunidad Europea da mucha importancia a la educación (incluyendo el ámbito no formal) debido al cambio de mentalidad y a los nuevos sistemas y procesos que supone el concepto de una Europa unida.

La educación social, un servicio social

Los servicios sociales cumplen actualmente algunas funciones que, en épocas anteriores, eran desarrolladas por los núcleos de pertenencia (familia, vecindad, amistades). La vida urbana actual ha desestructurado la red tradicional de asistencia y ayuda constituida por aquellos núcleos, lo que ha obligado a asumir parte de sus funciones a los servicios sociales de carácter público o de iniciativa privada.

El programa europeo de desarrollo social define los servicios sociales (Fermoso, 1994, p. 323) como:

> *[...] el conjunto de servicios necesarios para ayudar a los grupos y a las personas a resolver sus propios problemas, a superar los* handicaps *y a crear y a conquistar recursos adecuados para mejorar la calidad de vida.*

Una sociedad que aspire al bienestar social y a la calidad de vida, no puede prescindir de la dimensión educativa (entendida ésta en sentido amplio). En los equipos multiprofesionales del sistema público de servicios sociales de las distintas comunidades autónomas españolas, las educadoras y los educadores tienen un lugar específico, ya que estos equipos pretenden, además de dar respuesta a objetivos asistenciales, darla a objetivos educativos.

Paralelamente a la acción social del Estado, en España se contabilizan numerosas e interesantes experiencias de acción social (que en muchas ocasiones incluyen la vertiente educativa no formal) surgidas de iniciativas privadas (o sociales, en el sentido de no públicas) y que suelen sustentarse en el voluntarismo y la dedicación altruista de sus impulsores.

La educación social debe atender a las necesidades sociales incidiendo específicamente en el componente educativo. Para que esto sea posible se requiere afrontar una doble dificultad: por un lado, la de acotación de lo que es específicamente educativo, pero, por otra parte, la determinación de lo que se entiende por *necesidad social.*

Cualquier reflexión sobre la educación social hay que situarla en estos momentos en el contexto de crisis del estado del bienestar y de dualización de la población a que están conduciendo las nuevas políticas. Es en este contexto en el que hay que preguntarse si la educación social se enmarca en una política social que se dirige a la inclusión social y a fomentar la convivencia o si, en realidad, está contribuyendo a la exclusión social. Algunos autores opinan que las políticas sociales son, por encima de todo, un instrumento de control social. Se trataría de un recurso inteligente para preservar los intereses de las capas sociales dominantes en lugar de un intento auténtico de intervención altruista en favor de la igualdad y la solidaridad.

Los enfoques actuales de la educación social son, por una parte, consecuencia de la crisis del estado del bienestar y, por otra, de la política social europea para la cual la educación y la formación son requisitos esenciales tanto para la competitividad de la Unión como para la cohesión de las distintas sociedades que forman parte de ella.

Aunque la idea de la Unión Europea es atractiva y la educación social puede colaborar en su articulación, hay que tener muy en cuenta que el discurso filosófico-ideológico no se vea utilizado rastreramente al servicio de simples intereses económicos.

Educación social y cultura

En los apartados anteriores he pretendido situar y acotar el concepto de educación social y lo he hecho en relación a su carácter de educación no formal y en relación a su función como servicio social en el contexto de un estado del bienestar que se está resquebrajando. En este apartado trato sobre la cultura, un componente clave en todo proceso educativo. El concepto de cultura no es, ni mucho menos, unívoco. Por lo tanto, se hace necesario empezar por esta cuestión.

La polisemia del vocablo *cultura* hay que atribuirla, al menos parcialmente, a que ésta forma parte de una sociedad (es un componente del conjunto de características de una sociedad) y, a su vez, es una variable activa, que actúa sobre la realidad inmediata. Por lo tanto, la cultura puede concebirse como algo que existe, que está formando parte de la realidad social, pero también como un motor que coadyuva al cambio social (la acción cultural introduce nuevos elementos en el contexto social).

Las pautas culturales predominantes en las sociedades occidentales desarrolladas obedecen a diversos factores, pero uno de los más importantes es la crisis de ciertos valores tradicionales. El proceso de cambio acelerado al que está sometida la sociedad comporta también una modificación de los valores sociales predominantes. Esta situación provoca una inseguridad (un sentimiento de *falta de valores*) que hace que se mantengan normas sociales propias de épocas anteriores para evitar la sensación de vacío, pero sin contenido real. Diversos autores utilizan una nueva denominación para el momento sociocultural actual: la posmodernidad.

Un nuevo concepto de cultura

Se puede considerar que hoy en día asistimos a una nueva concepción social de lo que se entiende por cultura. Desde la segunda mitad del siglo xx se produce una situación nueva a raíz de la mediatización que los medios de comunicación de masas ejercen sobre el proceso de difusión cultural: se rompe la continuidad creación-difusión que hasta este momento hacía que se diera una identidad territorial de todo proceso cultural; la cultura era la cultura de un determinado lugar. Ahora lo que importa es rentabilizar al máximo la difusión llegando al mayor número posible de puntos territoriales donde sea rentable el consumo del producto creado. De esta manera, se produce una ruptura entre el acto creativo y su identidad territorial: el acto creativo se somete a un proceso de producción (que *repite* numerosas veces el acto creador) y a un proceso de distribución que permite un mayor ámbito de difusión territorial. Los medios de comunicación de masas provocan una unificación y uniformización de las pautas de comportamiento y de los valores sociales y culturales.

Esta situación ha dado lugar a lo que algunos autores han denominado una *nueva cultura*, que viene determinada por los siguientes factores (Boix y Viché, 1990, pp. 54-55):

- Desarrollo de los medios de comunicación de masas, que provoca una ruptura entre la cultura local y las culturas transnacionales.
- Predominio de la imagen, la informática y la robótica como formas de creación, difusión y desarrollo culturales.

- Desarrollo de las industrias culturales con la consiguiente producción industrial de bienes culturales.
- Mercantilización del consumo de bienes culturales.
- Individualización del consumo de bienes culturales favorecida por el vídeo y la informática.
- Desarrollo de nuevos movimientos socioculturales (musicales, por ejemplo) al amparo de la masificación que se produce alrededor de las grandes ciudades.
- Rápido desarrollo de la sociedad en todas sus vertientes.
- Advenimiento de una sociedad del espectáculo favorecido por los medios de comunicación de masas y la gestión industrial e institucional de la cultura.
- Aumento del tiempo libre que favorece el consumo privado de la cultura (aunque también debería permitir mayores oportunidades para la creación).

Esta nueva cultura de masas (conjuntamente con otros factores sociales) puede tener repercusiones en el sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad por parte de algunas personas.

Cultura y subculturas

La cultura es siempre la cultura de un determinado grupo social (aunque algunos valores y pautas de comportamiento puedan ser compartidos por diversos grupos). Es en este sentido en el que se entiende por *área cultural* un espacio en cuyo interior los grupos y las personas comparten, en una medida variable, unos mismos rasgos característicos. Según indica Fischer (1992, p. 22), si quisiéramos representar un área cultural, podría hacerse en forma de círculo, en cuya parte central se encuentran los grupos que poseen todos los rasgos dominantes del área cultural en cuestión y, a medida que nos alejamos del centro, aquellos rasgos tienden a disminuir.

El concepto de *subcultura* (utilizado por distintos autores) se basa parcialmente en la consideración de culturas centrales (las que ocupan el centro del círculo) y culturas marginales (las demás). En esta concepción, las subculturas contienen los mismos elementos culturales que la cultura global en que se integran, pero, además, contienen elementos secundarios específicos.

Pero el término *subcultura* puede denotar una minusvaloración y no sólo una limitación topológica (ocupan una parte del espacio total de una cultura). Esto es así porque la clase dominante impone el concepto *correcto* de cultura y las subculturas son, en mayor o menor grado, desviaciones de los patrones que se intenta imponer. La cultura considerada *normal* es la dominante, la que se encuentra en el centro del círculo cuando, en realidad, al ser los patrones culturales propios de cada grupo social, el *concepto de normalidad es relativo* y debería considerarse en relación al grupo social en cuestión. En esta concepción de difusión de la cultura de los grupos dominantes y de minusvaloración o desvalorización (según los casos) de las manifestaciones culturales de otros grupos sociales, la escuela desempeña un papel de primer orden.

Tal como señala Fischer (1992, pp. 23-27), existen unos modelos culturales, más

o menos flexibles, pero reconocidos como normativos y eficaces en la orientación de las conductas. En todo caso, la cultura desempeña tres funciones psicosociales básicas:

1. Identificar a sus miembros a través de unas maneras de pensar y de vivir comunes que les confieren una identidad colectiva.
2. Proponer a una sociedad modelos de actuación.
3. Influir en la conformación de la personalidad individual y en la determinación de una manera de vivir en sociedad.

Pero estas funciones son desempeñadas (aunque con matices distintos) tanto por la cultura predominante en la sociedad como por las distintas subculturas que se desenvuelven en su seno.

Acción cultural y educación social

La intervención educativa se produce en el marco y, aún más, en el campo de la cultura. Este componente cultural es inherente a cualquier acción de la educadora o del educador social, por lo que en las decisiones que adoptan se contienen determinadas concepciones (generalmente implícitas) sobre lo que se entiende por cultura y sobre cuestiones tales como el papel de las subculturas, posición respecto a las pautas culturales dominantes, etc.

La intervención educativa debe prestar atención prioritaria a una serie de cuestiones culturales: la noción de *identidad* cultural y el sentido de *pertenencia* a una comunidad; la *concepción social* de la cultura (frente a la noción de uso individual de los bienes culturales); el *respeto de las subculturas* (y, evidentemente, de las culturas de colectivos de inmigrantes que se desenvuelven en círculos cerrados con escaso acceso a la cultura propia del territorio) y, a la vez, el fomento de un *desarrollo cultural* que permita el acceso a la cultura dominante, ya que se trata de una condición imprescindible para no verse abocado a la marginalidad.

Como criterios orientativos de la práctica profesional del educador y de la educadora social en lo que se refiere al componente cultural de esta práctica, se pueden anotar algunos elementos, que deben tenerse especialmente en cuenta (recojo algunas aportaciones de Verhelst, 1996, pp. 28-32):

- Hay que hacer un esfuerzo para superar el etnocentrismo que caracteriza a todas las personas.
- Es un error asociar una cultura exclusivamente a tiempos pasados, después de haberla idealizado exageradamente. La cultura no sólo se hereda, sino que también se adopta, se adapta y se recrea: evoluciona. Una cultura que se cierra a toda influencia externa y a toda novedad, se esclerotiza.
- Hay que valorar el papel de la cultura en su justa medida en el conjunto social: no debe considerarse ni como un determinante absoluto y único ni, al contrario, como un fenómeno accesorio.
- Las culturas locales deben verse como heterogéneas: en su seno se dan subculturas y contraculturas; la cultura de un lugar es vivida o renovada de formas distintas por las distintas personas que la comparten en mayor o menor grado.

La educación social como profesión

A pesar de que en el amplio campo de la educación social actualmente muchos de los educadores y educadoras son personas que no se dedican profesionalmente a esta tarea, la relevancia y la complejidad de ella hace necesaria una profesionalización de quienes la han de llevar a cabo. Estos profesionales pueden asumir también el cometido de dirigir y ayudar a formar a personas que, sin ser profesionales, están dispuestas a colaborar en la formación de los sujetos de la educación social.

La profesión de educador o educadora social es aún muy joven, aunque existan antecedentes («educadores especializados», «animadores socioculturales») con mayor o menor tradición. Esta juventud, junto con la amplísima diversidad de ámbitos que le son propios, hace que se encuentre poco definido su rol profesional, especialmente en lo que se refiere a la delimitación respecto de las tareas que se suponen propias de otras profesiones que también intervienen en el campo social.

Los *asistentes sociales* (denominados actualmente *trabajadores sociales*) fueron los primeros profesionales que se dedicaron al trabajo social, pero la complejidad de las sociedades modernas y el proceso de exclusión y las dificultades que padecen importantes grupos de población ha comportado la necesidad de ir diversificando la actividad profesional del trabajo social. Es así que, además de los asistentes sociales, aparecen los educadores y educadoras, como también lo hacen los denominados *trabajadores familiares*.

No pretendo entrar aquí en la polémica cuestión de la delimitación de funciones entre los distintos tipos de profesionales que intervienen en el campo social, pero sí que me parece muy importante destacar que, teniendo en cuenta que todos ellos intervienen en una misma realidad social, se hace de todo punto imprescindible la coordinación interprofesional en equipos que establezcan prioridades, planifiquen objetivos, delimiten los campos de intervención, evalúen los procesos, etc.

Aunque hacen referencia a la institución escolar, se pueden extrapolar al ámbito social las manifestaciones de Carr y Kemmis (1988) en el sentido de que la profesionalidad de los docentes encuentra sus limitaciones más importantes en la autonomía. Los docentes pueden formular juicios autónomos en su tarea diaria en el seno del grupo-clase, pero tienen muy poco control sobre el contexto organizativo general dentro del cual se han de mover, así como también es mínima su participación en la toma de decisiones de política educativa en general y en aspectos más concretos, tales como la selección y preparación de los miembros de su colectivo o los procedimientos de disciplina interna. Tienen, por lo tanto, muy poca autonomía en el plano colectivo.

Ante esta problemática, Carr y Kemmis proponen la *escuela crítica*. Según esta perspectiva, se requiere una reflexión autocrítica sobre los propios objetivos y sobre los valores educacionales. Estos objetivos y valores pueden estar distorsionados por fuerzas y limitaciones de cariz ideológico y pueden encontrarse con impedimentos provocados por las estructuras institucionales. Es en este sentido en el que las cuestiones educativas no se reducen a la esfera individual, sino que pueden tener también una dimensión social. Por lo tanto, la resolución satisfactoria de problemas educativos puede demandar una acción colectiva.

El desenvolvimiento profesional de las educadoras y de los educadores exige que éstas y éstos se vayan dando cuenta de las maneras por las cuales su propia autoconciencia puede impedir que capten el cómo funcionan los mecanismos sociales y políticos que distorsionan la conducción adecuada de la educación en la sociedad. Ser un profesional competente requiere una discusión crítica sobre de qué manera las estructuras políticas y sociales se relacionan con los objetivos y las prácticas educativas.

Por otra parte, la educación social se enfrenta a problemas que son consecuencia de la trayectoria histórica que ha ido recorriendo en su construcción.

Uno de los componentes esenciales para el desarrollo de una cultura profesional entre los educadores y educadoras sociales es la formación inicial y continuada. Esta última constituye un componente asociado a la profesionalización y en el desarrollo de una cultura profesional debería ser valorada en su justa medida.

Dilemas de la profesionalización en educación social

Ayerbe (1995, pp. 35-40) indica una serie de problemas profesionales (planteados como posibles dilemas) con los cuales se pueden encontrar el educador y la educadora social (cuadro 1).

Cuadro 1. Dilemas profesionales de la educación social (Ayerbe, 1995)

INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD ◄——► TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD

Limitarse a ayudar a adaptar a la persona a las coordenadas sociales puede colaborar en ocultar las desigualdades e injusticias sociales.

DEPENDENCIA DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS ◄——► AUTONOMÍA RESPECTO DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS

Tiene mucha relación con la cuestión de la autonomía de las y los profesionales.

DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL ◄——► DEMOCRACIA CULTURAL

En 1979, el Consejo de Europa propuso el paso de la democratización cultural (difusión de la cultura reconocida mediante bibliotecas, museos, etc.) a la democracia cultural (consideración de las personas, los grupos y las colectividades como agentes de creación cultural, mediante la creatividad y la participación).

CONOCIMIENTO TEÓRICO ◄——► CONOCIMIENTO PRÁCTICO

La tradición práxica de la educación social puede comportar ciertas reticencias ante la teoría. En todo caso, el conocimiento surgido de la práctica es muy importante, pero requiere ser divulgado y analizado (y para ello se necesita también disponer de referentes teóricos).

ATENCIÓN A LAS URGENCIAS Y A LA POLÍTICA DE IMAGEN ◄——► ATENCIÓN A LAS NECESIDADES REALES

ADECUACIÓN DE LA TITULACIÓN CON LA TAREA ⟷ **NO ADECUACIÓN DE LA TITULACIÓN CON LA TAREA**

Puede suceder que, con la reforma de las enseñanzas medias, aparezcan figuras de apoyo con una titulación de formación profesional 2 y formación profesional 3, que ocupen, con una menor preparación, pero también con un coste inferior, perfiles de trabajo correspondientes a la educación social. También podría suceder que, ante el aumento de titulados en educación social, éstos fueran contratados para puestos de inferior responsabilidad (también así se abaratan costes).

MODELO DE ACCIÓN PSICOPEDAGÓGICA ⟷ **MODELO ADMINISTRATIVO**

El primer modelo ha sido el tradicional en la profesión (educación prolongada, relación dual, etc.), pero últimamente se está desarrollando un modelo con fuertes referencias al mundo de la administración y de la gestión (planificación, evaluación de resultados, etc.).

DIRECTIVOS ⟷ **TRABAJADORES**

En la educación social se produce un hecho que no se da en otras profesiones: los educadores no han formado parte de sus propios cuadros directivos. Esta circunstancia se ha atribuido a la falta de formación teórica, pero lo cierto es que actualmente existe una ruptura entre las dos funciones.

TRABAJO EN EQUIPO ⟷ **CULTURAS DIFERENCIADAS**

En el seno de los equipos profesionales existen problemas que revelan culturas y prácticas diferenciadas entre sus componentes (psicólogos, médicos, educadores, etc.).

ESPECIALIZACIÓN ⟷ **TRANSVERSALIDAD**

La figura del educador es polivalente, tanto en lo que se refiere a la tipología de los servicios como a la tipología de usuarios. Pero esta polivalencia contrasta con la demanda de especialización en un ámbito determinado (debido a la complejidad de los ámbitos de intervención del educador o educadora social).

INNOVACIÓN ⟷ **RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN**

Ante las innovaciones institucionales confluyen diversidad de perspectivas, de intereses, de planteamientos y de imágenes, con lo cual el conflicto está servido. Algo semejante, pero a distinto nivel, puede suceder con las innovaciones metodológicas.

A los problemas expuestos, planteados en forma de dilemas en el cuadro 1, hay que añadir las dificultades de coordinación. Las fricciones entre los profesionales que trabajan en el mismo servicio o programa y entre éstos y los órganos rectores no son extrañas. La falta de acuerdo y de delimitación de funciones comporta que todos hagan de todo y que se vean unos a otros como concurrentes en la conquista de un espacio laboral, en lugar de como colaboradores. La falta de coordinación se da ya entre las distintas administraciones (Ministerio, Consejería, Diputación, Ayuntamiento), que inciden por su cuenta en el mismo sector, con distintas políticas sociales y

con enfoques también distintos. No hay que hacer una gran reflexión para darse cuenta de que estas dificultades de coordinación constituyen una problemática muy grave para la acción social.

Ámbitos de la educación social

Una de las mayores dificultades para la delimitación del campo de acción de los profesionales de la educación social reside en la gran diversidad de ámbitos donde puede realizarse su intervención. El auge que experimentan las alternativas formativas distintas a la escolar conlleva la existencia de multitud de instituciones con una finalidad formativa o con una finalidad asistencial-formativa. Ante un panorama tan diverso, los autores y autoras que han tratado el tema han propuesto también diversas propuestas de clasificación o de categorización de los ámbitos de intervención.

Esta categorización es necesaria para acotar los grandes tipos o subperfiles profesionales de la educación social, pero resulta harto dificultosa tanto por la multiplicidad de características distintas que en ocasiones se dan en un mismo tipo de instituciones (por ejemplo, en las dedicadas a la formación de personas adultas) como por la compartimentación de rasgos o características entre algunas instituciones de distinto tipo (los limites de los rasgos distintivos son, a veces, muy difusos) o por el surgimiento de nuevas propuestas y nuevas instituciones que intentan dar respuestas novedosas a las problemáticas sociales.

Teniendo en consideración las distintas propuestas, propongo una clasificación de ámbitos que intenta responder tanto a la realidad actual como a posibilidades futuras y que, en todo caso, no debe concebirse como una propuesta con pretensiones de exclusividad (existen, evidentemente, otras muchas posibles) ni con pretensiones de exhaustividad (en el proceso actual de asentamiento de la educación social cabe prever la aparición progresiva de nuevos ámbitos). Por otra parte, en algunos casos puede suceder que una determinada intervención se pueda ubicar simultáneamente en más de un ámbito. Aun asi, me parece que la siguiente clasificación puede resultar práctica. En el cuadro 2 (véase en la página siguiente) presento esta propuesta e indico la población (según la edad) a la cual se dirige prioritaria o exclusivamente (según los casos) cada uno de los ámbitos.

Síntesis del primer capítulo

He definido la educación social prescindiendo de una de sus conceptualizaciones más habituales: aquella que la entiende como la educación de la dimensión social de la persona. Lo he hecho porque (tal como he argumentado) entiendo que la plena autonomía de la persona se adquirirá cuando ésta haya desarrollado todas sus capacidades y que, por lo tanto, la educación social debe tener como objetivo la formación integral de la persona. Esta formación incluye las capacidades de interrelación y de inserción social, pero también otras (cognoscitivas, afectivas) que se influyen y se condicionan mutuamente.

Cuadro 2. Propuesta de clasificación de ámbitos de educación social

ÁMBITOS	INFANCIA	JUVENTUD	ADULTEZ	TERCERA EDAD
Animación o dinamización sociocultural,educación paraescolar o complementaria de la escuela y pedagogía del tiempo libre				
. Animación o dinamización sociocultural - Centros cívicos	X	X	X	
. Educación paraescolar o complementaria de la educación formal	X	X		
. Educación especifica en el tiempo libre (infantil y juvenil) - Instituciones globales de educación en el tiempo libre - Instituciones especializadas de tiempo libre - Actividades educativas de vacaciones - Las ludotecas, centros para jugar	X	X		
. Educación ambiental no escolar	X	X	X	
Educación de personas adultas				
. Educación básica		X	X	
. Niveles equivalentes a la educación formal no universitaria		X	X	
. Formación laboral y profesional		X	X	
. Otras intervenciones educativas		X	X	
Educación en sectores con problemáticas específicas				
. Justicia penal			X	
. Justicia juvenil		X		

ÁMBITOS	INFANCIA	JUVENTUD	ADULTEZ	TERCERA EDAD
• Inadaptación social y prevención de la delincuencia juvenil - Centros diurnos abiertos y pretalleres - Centros de residencia - Acogimiento familiar - La educación de calle o en medio abierto	X	X		
• Educación sanitaria o en el área de la salud - Pedagogía hospitalaria - Atención a las drogodependencias	X	X	X	X
• Inmigración y minorías		X	X	
• Mujeres		X	X	
• Tercera edad				X
• Personas con discapacidades o disminuciones	X	X	X	X
• Servicios sociales de atención primaria	X	X	X	X
Intervención en los medios de educación informal				
• Medios de comunicación de masas	X	X		
• Industria del ocio y de la cultura	X	X		
• La ciudad	X	X	X	X

Lo que caracteriza a la educación social es que se trata de una educación no formal, que tiene como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social (lo que puede estar motivado por una gran diversidad de causas) y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación.

Es una educación no formal porque reúne las características de ésta (aunque no se asimila a ella): intencionalidad educativa, procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje y ubicación fuera del sistema educativo reglado.

La intervención educativa social puede situarse en una vertiente preventiva y en una de tratamiento. Las acciones del segundo tipo son aquellas que se dirigen directamente a personas o colectivos en situación de conflicto social. Las del primer tipo se dirigen a colectivos con la finalidad de ayudar a la autoformación de sus

miembros y a que se creen o refuercen situaciones y contextos que favorezcan el desarrollo comunitario y de cada una de las personas que forman parte del grupo social en cuestión.

La educación social se ubica actualmente en una sociedad en crisis en la que prima la transitoriedad y en la cual se requiere una formación polivalente y permanente que permita responder a las situaciones cambiantes provocadas por el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. La crisis social es también la crisis de la *sociedad del bienestar* (en el marco de las *exigencias* neoliberales del proceso de unión europea) con la consiguiente dualización de la población, por lo que cabe preguntarse si las acciones de educación social se enmarcan en una política que se dirige a la inclusión social y a fomentar la convivencia o si, en realidad, están contribuyendo a la exclusión social.

La intervención educativa se produce en el campo de la cultura. Este componente cultural es inherente a cualquier acción de la educadora o del educador, por lo que en las decisiones que adoptan se contienen determinadas concepciones (generalmente implícitas) sobre la noción de identidad cultural, el concepto de subcultura, el de desarrollo cultural, etc. La delimitación de funciones entre el profesional de la educación social y otros profesionales que intervienen en el campo social no es una tarea sencilla. En todo caso, será necesaria una reestructuración del amplio campo de intervención, pero se deberían buscar mecanismos que facilitasen actitudes de colaboración, ya que la coordinación interprofesional y el trabajo en equipos multidisciplinarios se hace de todo punto imprescindible.

La cultura profesional de las educadoras y educadores sociales requiere ciertos replanteamientos que aúnen la praxis actual con una mayor reflexión teórica y que potencien la formación (inicial y permanente) a la vez que constituyan colectivos de debate que faciliten una discusión crítica sobre la manera como las estructuras políticas y sociales se relacionan con los objetivos y las prácticas educativas.

2

Enseñar y aprender en educación social

Una didáctica específica para la educación social

En el primer capitulo de este libro he afrontado el problema de definir lo que se entiende por educación social. Ahora se hace necesario hacer lo propio con el concepto de didáctica, volviendo a asumir la dificultad que supone transmitir la esencia de una concepción personal, por los muchos matices que pueden no quedar reflejados en la definición y por la posibilidad de que el exceso de síntesis se preste a interpretaciones equivocadas. Pero las definiciones sintéticas son necesarias para la construcción de una disciplina científica.

Las dificultades apuntadas para definir (y por lo tanto delimitar) un concepto son aún mayores en el caso de las ciencias sociales o humanas, ya que, a diferencia de las ciencias físicas, lo más habitual es que no exista un acuerdo que se pueda considerar generalizado entre la comunidad de especialistas acerca de las fronteras y de las características formales de su disciplina. La didáctica se encuentra en este caso.

De entre las múltiples definiciones que se han dado de ella, recojo tres a titulo de ejemplo:

Para Mattos (1967), la didáctica es:

> *[...] la disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.*

Titone (1981) la define como:

> *[...] ciencia que tiene como objeto específico y formal la dirección del proceso de enseñar hacia fines inmediatos y remotos, de eficacia instructiva y formativa.*

Por su parte, Benedito (1987) entiende que:

> *La didáctica es (está en camino de ser) una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.*

La mayoria de autores definen la didáctica en relación a la educación escolar, pero con el auge actual de la educación social (y no formal en general) se hace de todo punto necesario ampliar el campo de la didáctica a la educación no escolar. Este requerimiento obliga, a su vez, a investigar y a reflexionar sobre si se dan características diferenciales entre la educación escolar y la no escolar (o no formal) que deban comportar planteamientos didácticos sustancialmente distintos en alguno o algunos aspectos.

En todo caso, en orden a formular una definición de didáctica, creo que hay que considerar que tal definición tiene que ser suficientemente amplia como para que posibilite referir la didáctica tanto a la educación formal como a la no formal (incluyendo, evidentemente, la social).

El valor del conocimiento didáctico en orden a orientar la intervención educativa dependerá, en última instancia, del uso real que educadores y educadoras hagan de él, y este uso se encontrará mediatizado por distintos tipos de orientaciones y

prescripciones, por la cultura profesional del colectivo, por sus condiciones de trabajo, etc. Estos elementos condicionantes son distintos en la educación formal y en la social. Pero, en todo caso, la influencia de tales elementos relativiza el valor instrumental de la didáctica, convirtiéndolo en un valor estratégico que se concretará y contextualizará de maneras distintas. El contexto específico de la educación social (a su vez, extraordinariamente diverso) condicionará la práctica reflexiva de sus profesionales.

En coherencia con lo expuesto, entiendo por didáctica *la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos.*

La didáctica se ocupa del tema de los medios, del cómo enseñar, pero esta preocupación por los medios es necesario plantearla desde un proyecto de fines o de intencionalidades, cuestión ésta que también compete al campo de la didáctica. Los medios (las estrategias de intervención, la selección de recursos, etc.) han de ser coherentes con las finalidades que explícitamente se pretendan. En ningún caso puede enfocarse como si se tratara de dos cuestiones independientes.

La intervención en educación social

En la concepción de didáctica que he propuesto, la finalidad de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje es orientar sobre cómo mejorar su calidad. Para intentar mejorar esta calidad se requiere intervenir educativamente. Esta intervención puede ser directa, en situaciones interactivas entre educador o educadora y persona en proceso de aprendizaje, o indirecta, interviniendo en el diseño de medios, programas o situaciones potencialmente educativos. En un planteamiento como el que he sugerido, consistente en plantear un discurso didáctico enfocado al problema de los medios, pero desde un proyecto de intencionalidades incluido en el propio discurso didáctico, la intervención educativa se convierte en un aspecto clave de la didáctica y, por lo tanto, en objeto de su estudio.

El término *intervención* se ha entendido en algunas ocasiones en un sentido peyorativo, como intervencionismo o excesiva intromisión que puede derivar en plena manipulación. Ciertamente, este riesgo existe (especialmente en el trabajo educativo con los sectores más desfavorecidos de la población), por lo que los profesionales de la educación debemos reflexionar sobre ello.

En el presente libro asumo la definición de intervención educativa propuesta por Pallisera (1996, p. 8):

> *[...] se trata de una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social, que tiene como finalidad general el desarrollo personal y social de las personas, grupos y comunidades, mejorando su calidad de vida e incidiendo positivamente en su participación en la sociedad.*

La intervención educativa (en el concepto asumido) tiene los siguientes rasgos:

- Se trata de una acción que se da en el marco de espacios sociales, que pueden ser escolares o extraescolares.
- Tiene un carácter intencional y se orienta a mejorar la calidad de vida de per-

sonas y/o grupos, incidiendo en el aumento y mejora de su participación activa en los procesos y entornos sociales, favoreciendo su integración social crítica.

- La acción puede dirigirse a una persona y/o a un grupo y/o al entorno.
- La acción educativa debe corresponderse con las necesidades y demandas de las personas que son objeto de la intervención y contar con su participación a lo largo de todo el proceso educativo o de intervención.
- La intervención incluye una serie de tomas de decisiones que deben tomar como referentes las intenciones educativas, bases psicopedagógicas favorecedoras del aprendizaje y la reflexión sobre la propia práctica en la cual se produce la intervención.
- La acción educativa se servirá de elementos técnicos, pero estos elementos estarán al servicio de un enfoque reflexivo y del análisis crítico de la realidad; aunque los elementos técnicos son útiles, más importante que éstos es la actitud del educador o de la educadora.
- Se trata de una acción llevada a cabo por profesionales de la educación que, como tales profesionales, ejercen responsablemente su autonomía y capacidad de decisión.

Los rasgos anteriores permiten considerar tanto la intervención en el campo escolar como en el campo social, pero, entre uno y otro, se dan algunas diferencias relevantes que cabe tener especialmente en cuenta para acotar la intervención en uno de estos campos. Se tratan en el siguiente apartado.

Características de la intervención en educación social

La educación social tiene una serie de características específicas que es necesario tener presentes al plantearse la intervención en este marco. Desde la perspectiva didáctica, me parecen especialmente relevantes las siguientes: la gran diversidad de ámbitos y subámbitos de intervención y la dificultad para delimitar el campo que puede abarcar esta intervención; el tratarse de educación no formal y, por lo tanto, con diversos aspectos sensiblemente distintos a la escolar; la diversidad y el que las necesidades educativas de las personas destinatarias estén relacionadas con situaciones problemáticas; el papel relativamente poco relevante de la instrucción y muy relevante de la enseñanza-aprendizaje de habilidades o procedimientos y de valores y actitudes; las peculiaridades de la relación de las educadoras y educadores sociales con otros profesionales y con el voluntariado; y la poca tradición en la formalización de planteamientos didácticos.

Gran diversidad de ámbitos de intervención y dificultad para delimitar el campo que puede abarcar esta intervención

La intervención en educación social se caracteriza por poderse desarrollar en una gran diversidad de ámbitos (y de subámbitos) y, consecuentemente, en una no

menos amplia diversidad de instituciones, de programas, de objetivos, etc. Incluso dentro de un mismo ámbito (animación sociocultural, por ejemplo) también se dan situaciones muy diversas.

Esta pluralidad ha quedado puesta de manifiesto en páginas anteriores, pero cabe resaltarla aquí de manera especial porque constituye un rasgo esencial de la educación social y tiene repercusiones en cuestiones como, por ejemplo, la polivalencia en la formación de las educadoras y educadores y, a la vez, la necesidad que tienen de conocer las características específicas del ámbito en el cual van a trabajar profesionalmente.

También en páginas anteriores he puesto de manifiesto la dificultad con que se encuentra la educación social para delimitar su campo de intervención, para acordar qué ámbitos incluye y qué ámbitos quedan fuera de lo que debe considerarse propio de este tipo de educación.

Educación no formal, sensiblemente distinta a la escolar

La educación social en su carácter de no formal, y por lo tanto no escolar, presenta algunas características sensiblemente distintas a ésta. Las relaciones que se producen en el seno de las instituciones donde se desarrollan procesos de educación social son distintas, en tanto el rol del educador o educadora respecto al educando o educanda también lo es (con características, a su vez, diferentes según el ámbito, pero en todo caso distinto del escolar); no existe la obligatoriedad de asistencia que es propia de la institución escolar (en algunos ámbitos, la presencia en el centro es exigida, pero no lo es la participación en relaciones explicitadas como formativas); en ocasiones, el educando no es consciente de encontrarse en un proceso de aprendizaje.

La educación social requiere, atendiendo a sus características diferenciales respecto de la educación escolar, procedimientos didácticos también distintos de los que se usan en las escuelas. Pero, en ocasiones, se produce un contagio de la manera de hacer escolar; así ha sucedido muchas veces en la educación de personas adultas, cuando se han usado procedimientos y tipos de recursos no pensados en función de adultos.

Por otra parte, entre educación social y escolar se da a menudo una relación especial: los receptores de aquel tipo de educación son personas que han fracasado o que han quedado fuera de ésta. Este fracaso puede analizarse de dos maneras distintas, tal como lo explica Martínez Celorrio (1993, p. 80), una manera de verlo es como:

> *[...] una realidad empírica, contrastable y analizable que deviene como estadio de jóvenes escolarizados al no adquirir en el tiempo previsto, y de acuerdo con los programas y los niveles escolares, los conocimientos y habilidades que la institución escolar tiene marcados (esta situación es sancionada con «la insuficiencia credencial, al haber transgredido las normas de excelencia escolar).*

Pero otra manera de verlo es de forma más abierta y holística analizando el fracaso escolar como un fenómeno que incluye una serie de conflictos y de tensiones inherentes en la interacción educativa que provocan actitudes continuadas (y cada vez más acumuladas) de rechazo y de inconformidad que afectan al proceso de aprendizaje y a la dinámica del grupo-clase.

Morgenstern (1995, p. 334) recuerda que la salida tradicional para el colectivo que fracasaba en el sistema escolar era la incorporación temprana al mercado laboral, pero, ante la precariedad actual de éste, muchos jóvenes se encuentran abandonados por el sistema educativo y marginados por el mercado de trabajo. A finales de la década de 1970, esta situación originó el estallido de una serie de conflictos protagonizados por jóvenes: las revueltas juveniles amenazaban la estabilidad del sistema social, lo que obligó a los gobiernos a poner en marcha alternativas que ocuparan a los jóvenes y los quitaran de la calle.

Diversidad y necesidades educativas de las personas destinatarias relacionadas con situaciones problemáticas

Una de las características de la educación social es que puede dirigirse a niños y niñas o a jóvenes, pero también a personas adultas (incluyendo las de la tercera edad). Estos sujetos, en muchas ocasiones se encuentran en situaciones problemáticas, ya que son precisamente estos conflictos los que hacen necesaria la intervención. Las dificultades de estas personas pueden ser, a su vez, muy distintas (drogodependencias, analfabetismo, inadaptación social, discapacidades, etc.).

Incluso en los casos en que la intervención se dirige a colectivos en los que no se han detectado problemáticas relevantes, se priorizan las acciones en aquellos grupos o comunidades en situación de riesgo social y/o con situaciones económicas, sociales y culturales desfavorecidas.

Estas características de las personas destinatarias de la educación social comportan dos tipos de necesidad:

- La necesidad de diseñar intervenciones no contaminadas por los diseños aplicados en la realidad escolar, ya que sus destinatarios son distintos (personas adultas, jóvenes con graves inadaptaciones sociales, etc.) y también lo son los fines de la intervención.
- La necesidad de tener en cuenta que en la relación educador-educando pueden vivirse situaciones *duras* (graves problemas personales o/y sociales de éste) que minan la resistencia emotiva de la educadora o del educador. Se trata de un aspecto que hay que considerar a fin de tomar decisiones (de quien corresponda) referidas a cuestiones tales como cambios periódicos de tipo y/o de zona de intervención del educador o educadora o como la alternancia de periodos laborales y no laborales.

Papel relativamente poco relevante de los aprendizajes conceptuales estrictos-prioridad de aprendizajes de habilidades o procedimientos y de valores y actitudes

En comparación con el sistema escolar, en la educación social el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades y que el de los aprendizajes de valores y actitudes. Aunque en una perspectiva de formación integral se incluye la adquisición y el desarrollo de capacidades cognoscitivas, el hecho de que éstas constituyan (en las situaciones de facto) una prioridad para la escuela, el hecho de que los aprendizajes procedimenta-

les estén más ligados a la aplicabilidad inmediata, y el hecho de que las situaciones desestructuradas en que a menudo se encuentran los sujetos obliguen a priorizar aspectos actitudinales, hace que para la educación social en general sean prioritarios los aprendizajes de habilidades y, aún en mayor grado, los actitudinales.

Otra peculiaridad de la educación social (en comparación con la escolar) es que se priorizan los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social. La educación social se entiende (o debería entenderse) como un proceso que, por medio de la conducción del propio aprendizaje, permite ganar cotas de independencia y de autonomía personales.

Como ejemplo de lo antedicho, se puede hacer referencia a una interesante aportación de una entidad de tiempo libre, l'Escola del Baix (1995, p. 124), al primer congreso de renovación pedagógica de Catalunya, en la cual incide en que el descanso no es solamente una necesidad fisiológica contrapuesta al esfuerzo y a la fatiga, sino que:

> *[...] saber descansar, relajarse, contemplar gratuitamente, es un arte, y aprenderlo sería una garantía de desarrollo de la sensibilidad, del autoconocimiento, del placer e incluso de la objetividad, y también de otras capacidades bien nobles del ser humano.*

Por otra parte, la diversión humana implica pasarlo bien con los demás, con las propias habilidades y capacidades, pero, en la consumista sociedad actual, a menudo la diversión es sinónimo de evasión y de inhibición respecto de los propios problemas. El tiempo libre debería ser un tiempo auténtico de descanso, de diversión creadora y de desarrollo personal. Se trata de un discurso alejado del que se encuentra en el ámbito escolar.

En páginas anteriores se ha constatado que para algunos autores la didáctica ha tenido como objeto único (o casi) la educación escolar y, en concreto, la enseñanza de hechos y conceptos. La intervención didáctica en educación social obliga necesariamente a replantear esta concepción.

Relación de las educadoras y educadores sociales con otros profesionales. Importancia del papel del voluntariado

La juventud de la diplomatura y la necesidad de ir acotando el campo de intervención propio de la educación social en relación a los que corresponden a otros profesionales de la acción social constituyen condicionantes que hay que tener en cuenta en los planteamientos sobre la didáctica en la educación social.

Por otra parte, la intervención educativa en lo que denominamos ámbito social plantea inexcusablemente la necesidad de articular procesos de intercambio de información, de comunicación y de coordinación entre profesionales de la educación social y otros profesionales de la acción social (trabajo social, animación cultural, psicología, asesoría laboral, justicia, etc.). El trabajo interdisciplinar es indispensable, aunque en muchas ocasiones no resulte fácil.

En el trabajo social (educativo, asistencial, etc.), actualmente desempeña un papel relevante la figura del voluntario o voluntaria. Muchas instituciones son gestionadas total o parcialmente por personas voluntarias que dedican altruistamente

parte de su tiempo a ello. El fenómeno del voluntariado es uno de los más gratificantes en una sociedad que parece regirse por valores predominantes bien distintos al de estas personas. Es de prever que, de cara al futuro, esta participación desinteresada en el trabajo social se mantendrá o, incluso, tenderá a aumentar. Así se desprende de un interesante análisis de Flecha (1990, pp. 68-73) sobre la obsolescencia de la dualidad tradicional *trabajo-ocio* y su sustitución por el trinomio *ocupación laboral-trabajo específico-ocio.*

Para Flecha, una buena parte del excedente de tiempo libre se utilizará en trabajo productivo que no irá al mercado. Este trabajo específico ha existido siempre, pero ahora adquirirá una mayor significación social y aumentará su magnitud llegando a superar en tiempo de dedicación a la ocupación laboral (el tiempo disponible de una persona aumenta al alargarse la vida mientras que el tiempo de dedicación laboral se reduce). Una parte del trabajo específico se destinará a actividades de tipo social, bien participando en diferentes actividades sociales, bien como verdadero trabajo aunque no remunerado.

El voluntariado en la educación social tiene muchos aspectos positivos: es dinámico, arraigado al medio, espontáneo, desinteresado (transmite este valor), difícilmente cae en la burocratización, y, evidentemente, sus costos son muy reducidos. Pero, en muchos casos, está falto de una mínima preparación pedagógica, es más difícil garantizar la continuidad, etc. Las educadoras y educadores sociales tienen que plantearse la articulación del trabajo con personas voluntarias y hacer posible el aprovechamiento de sus aspectos positivos y el aminorar los negativos.

Poca tradición en la formalización de planteamientos didácticos

En algunos ámbitos de la educación social existe poca tradición de reflexión explícita y de formalización de planteamientos didácticos. Esta constatación hay que tenerla en cuenta principalmente en dos sentidos: en los diseños de formación inicial y permanente de los profesionales de este campo y en la conciencia de la existencia de este déficit cuando se trabaja con educadores y educadoras sociales en ejercicio.

El papel de la didáctica en la educación social también pasa por la formalización del discurso, ya que, si bien la forma debe estar siempre al servicio del fondo, la formalización ayuda a clarificar las justificaciones de las decisiones y a dotar de mayor coherencia el discurso, al obligarnos a concretar lo que en ocasiones son ideas demasiado vagas y no compartidas. Formalizar los planteamientos didácticos facilita el consenso real, siempre y cuando esta formalización sea el resultado de un debate abierto y ejemplificado a partir de la realidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la definición de didáctica que he propuesto, ésta se concibe como «la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos pro-

cesos». En este apartado me refiero a los *procesos de enseñanza-aprendizaje* y a los *ambientes organizados de relación y comunicación intencional.*

Procesos de enseñanza y aprendizaje

Sin enseñanza no puede existir aprendizaje; sin enseñanza intencional sí (como ha quedado de manifiesto al tratar de la educación informal). Si nos situamos en el campo de intervención específico de la didáctica, podemos acotar el significado de *enseñanza* a la que tiene carácter intencional (a lo largo de este apartado voy a usar el concepto en este sentido). Más difícil resulta dilucidar si se puede dar enseñanza sin aprendizaje, y aún más si se tiene en cuenta que el aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino que se pueden producir diversos grados e intensidades de él. En todo caso, parece claro que lo esencial de la enseñanza es facilitar el aprendizaje, aunque, evidentemente, no siempre se produzca uno cuando se da la otra. No existe una relación causal pero sí una relación de facilitación.

Esta relación tan estrecha entre enseñanza y aprendizaje es la que ha llevado al uso generalizado en didáctica del concepto *enseñanza-aprendizaje*; en realidad, dos nociones distintas, pero unidas en un binomio que expresa su relación de interdependencia. Es importante subrayar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en contextos específicos que condicionan tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El conocimiento actual, tanto sobre un concepto como sobre el otro, es relativamente modesto. Existen diversas teorías psicológicas sobre el aprendizaje, y la enseñanza se encuentra en un proceso de construcción teórica en el que está poco definido el campo que abarca. La didáctica tiene como objeto la intersección de la enseñanza con el aprendizaje, focalizando su interés hacia la primera, pero con la finalidad de facilitar el segundo. En las decisiones sobre la enseñanza, las teorías psicológicas sobre el aprendizaje deben constituir un referente importante que ilumine aquellas decisiones, pero que no las condicione, a diferencia de lo que ha sucedido en algunas ocasiones. Esta iluminación u orientación, la psicología la comparte con la socioantropología, con la teoría propia del conocimiento científico objeto de enseñanza y con los conocimientos proporcionados por la práctica.

Aportaciones y limitaciones de la sociología educativa

La sociología es una de las ciencias que fundamentan la educación. Su campo de estudio ha sido amplio: procesos de socialización (en realidad, un campo de intersección entre la psicología social y la psicología), la socialización primaria (familiar), la institución escolar y sus agentes (el profesorado y el alumnado), el aula como microsociedad (y los procesos de comunicación que se desarrollan en ella), funciones y efectos del sistema escolar, etc.

En los últimos años, desde la década de 1980, las cuestiones que han centrado las investigaciones de la sociología de la educación han sido la relación entre escuela y clase social (en relación a la democratización de la enseñanza), y como aspecto con especial auge, el estudio de la desigualdad de escolarización entre chicas y chicos y su evolución; la relación entre las trayectorias escolares y las trayectorias profesionales posteriores, y el funcionamiento de los centros escolares y prácticas del profesorado: trabajos sobre el profesorado y las transformaciones de su identidad

profesional al convertirse el sistema educativo en enseñanza de masas; investigaciones sobre la eficacia de diferentes prácticas pedagógicas y de políticas educativas, funcionamiento de los centros escolares y de las diversas lógicas de acción que se dan en su seno.

En la revisión de los focos de atención de la sociología de la educación se constata una presencia absolutamente predominante del entorno escolar. De todas maneras, algunas de las investigaciones realizadas en la institución escolar proporcionan datos y sugieren reflexiones extrapolables al área de la educación social.

Sucede en el ámbito de la sociología de la educación como en los demás (psicología de la educación, la propia didáctica, etc.): hasta hace muy poco tiempo eran muy escasos los trabajos sobre la realidad educativa que no se limitaban al entorno escolar y, en consecuencia, una de las tareas de la reflexión didáctica en educación social ha de ser necesariamente analizar y valorar qué aportaciones pueden ser consideradas interesantes para esta educación de entre aquellas que están focalizadas en la escuela.

Por otra parte, es de destacar la tendencia reciente a constituir equipos de trabajo y de investigación multiprofesionales (con profesionales de la sociología, de la psicología, de la pedagogía...) y a enfocar el estudio de ciertos temas desde diversas disciplinas científicas, lo cual enriquece las posibilidades de comprensión al proporcionar visiones más globales y más cercanas a la complejidad de los fenómenos sociales.

La práctica como referente

Las informaciones suministradas por la práctica socioeducativa constituyen (y deben constituir) referentes muy relevantes en la toma de decisiones didácticas.

En una perspectiva crítica, la intervención educativa tiene que partir de la realidad y de las particularidades de los sujetos y grupos. Es en los individuos y en los grupos (tal como apunta Freire –1970, p. 131–) donde existen los temas, los problemas, la realidad percibida y sentida por ellos y que ha de ser reconstruida.

Para Freire, el proceso de liberación y emancipación social no se hace desde una estructura de relación en la que el educador *libera* a los sujetos, sino desde un proceso de trabajo *con* ellos, en el que unos y otros se embarcan en una conquista conjunta de emancipación. Giroux (1986, p. 23) habla del *intelectual resistente* como aquel que reflexiona y aprende con los prácticos, ayudándoles al tiempo a realizar modos de autoeducación y de lucha contra las diversas formas de opresión.

Schön (1983) resalta que la práctica es problemática y sus situaciones resultan a menudo confusas y engañosas y el educador o educadora tiene que avanzar a tientas; ante esta situación aplica la *reflexión en la acción*, que supone retornar al pensamiento dentro de la acción. A través de la reflexión, el educador o la educadora que está en la práctica saca a la luz el conocimiento implícito y tácito en la acción que, entonces, es integrado en ésta y en su resultado. La tentativa de entender una situación a través de la acción conduce a unos cambios en la situación, cambios que en sí mismos generan nuevas comprensiones y una acción renovada.

Aportaciones y limitaciones de la psicología educativa

El factor *aprendizaje*, del binomio enseñanza-aprendizaje, es tema de estudio de la psicología, otra de las ciencias que fundamentan la educación. En la didáctica actual se asiste a una progresiva sustitución del paradigma conductista estímulo-respuesta por las aportaciones cognoscitivistas. El conductismo (aunque en la actualidad se halla muy cuestionado) ha aportado algunos conceptos aún vigentes, como la importancia del *ambiente* para el aprendizaje (junto con el componente genético) o la importancia del *refuerzo positivo* para que se consolide un aprendizaje.

Las diversas corrientes psicológicas pueden aportar elementos relevantes a la didáctica, aunque creo que las perspectivas constructivistas y del aprendizaje significativo, por un lado, y las perspectivas del aprendizaje social, por el otro, pueden tener un interés especial para un mejor conocimiento de los mecanismos que rigen en los procesos de aprendizaje.

Se entiende por *constructivismo* la perspectiva psicológica (que recoge las coincidencias de diversas teorías cognoscitivas) que considera (Coll, 1991) que el aprendizaje es básicamente:

> *[...] el resultado de un proceso de construcción [...]*

y no el

> *[...] despliegue de un programa escrito en el código genético [...]*

ni

> *[...] el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.*

Se concibe por aprendizaje significativo aquel en el cual la persona que aprende atribuye un sentido o significado a un nuevo contenido. Se trata de un aprendizaje que comporta un proceso psicológico doble y simultáneo: por una parte, la asimilación de los nuevos contenidos a la estructura cognoscitiva de quien aprende, integrándolos en lo que ya sabe; por otra parte, la acomodación a los conocimientos nuevos mediante la reestructuración de la estructura cognoscitiva previa. El aprendizaje significativo comporta que los esquemas de conocimiento y/o de actuación que ya tiene la persona se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos.

El término *aprendizaje significativo* tiene su origen en Ausubel, quien considera que este aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que hay que aprender y lo que se halla en la estructura cognoscitiva del sujeto. Sólo mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo contenido es posible un aprendizaje de estas características. La significatividad de los aprendizajes no es una cuestión de todo o nada: el grado de significatividad dependerá del nivel de conexión de los nuevos contenidos con los conocimientos previos.

A pesar del interés del concepto de aprendizaje significativo, esta perspectiva no explica (a mi entender) suficientemente todo tipo de procesos de aprendizaje y se muestra especialmente insuficiente en aquellos procesos que vehiculan contenidos de valores y actitudes, precisamente un tipo de aprendizaje muy relevante en la edu-

cación social. Para ayudar a comprender mejor el aprendizaje actitudinal, puede resultar útil considerar perspectivas como la de Rosenthal (papel de las expectativas) o la de Bandura (teoría cognitiva social).

Otro tipo de aportaciones desde la psicología son los estudios sobre los *estilos de aprendizaje* entendidos (F. Albuerne, 1994, p. 20) como:

> *[...] atributos, preferencias o estrategias habituales relativamente estables usadas por cada sujeto para organizar y procesar la información en orden a la solución de problemas.*

Cada persona desarrolla un estilo de aprendizaje personal que tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles. De aquí la importancia de que cada persona vaya conociendo su estilo de aprendizaje y vaya adquiriendo estrategias personales para aprender. Se trata de un campo de investigación digno de atención, pero aún poco desarrollado.

En el contexto de la educación social resultan de interés las aportaciones recientes de la psicología sobre los procesos de aprendizaje y las características evolutivas de las personas adultas. Cattell (1971) ayudó a replantear las posibilidades del aprendizaje adulto con su diferenciación entre *habilidades fluidas* (ligadas al desarrollo fisiológico) y *cristalizadas* (ligadas a la experiencia) y con sus estudios que concluían que las del segundo tipo podían mantenerse y aumentar con la edad. Una línea de investigación posterior diferencia entre *muchos tipos de inteligencia* según contextos sociales (Scribner, 1988). Algunos autores y autoras han estudiado el período adulto como un proceso con distintas fases evolutivas.

El aprendizaje significativo

Para que se dé un aprendizaje lo más significativo posible se requiere que los contenidos que hay que aprender sean lógicos y coherentes, pero también que se dé una significatividad psicológica. Para que se produzca ésta, la persona que aprende tiene que poder establecer una conexión entre el nuevo contenido y su estructura mental (sus conocimientos previos, su nivel de desarrollo y sus estrategias de aprendizaje).

El aspecto central de la significatividad psicológica es el vínculo o la *conexión entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos* que tiene la educanda o el educando. Para que esos nuevos contenidos tengan significatividad debe establecerse esa conexión. Este aspecto, como otros que seguidamente comentaré, tiene unas connotaciones evidentes a la hora de plantearse la intervención didáctica. Si no tenemos muy presente el partir de los conocimientos e ideas previos de la persona a quien hay que formar (a quien, por lo tanto, habremos de conocer), caemos en un riesgo muy alto de que los nuevos contenidos no sean asimilados.

El *nivel de desarrollo* de la persona (las capacidades según la edad) puede llegar a ser un buen instrumento de ayuda para determinar qué contenidos son asimilables, pero en absoluto es un instrumento suficiente, dado que no sólo personas de la misma edad son diferentes, sino que la posibilidad de asimilar nuevos contenidos dependerá de los aprendizajes que realmente cada persona haya realizado con anterioridad.

La conexión del nuevo aprendizaje con los conocimientos e ideas previos del educando es indispensable, pero no es suficiente para que se produzca un aprendizaje significativo. Es necesario también que la persona realice una *actividad mental,* que sea ella quien realmente haga el esfuerzo de aprender. Si todo aprendizaje significativo requiere una reconstrucción (una nueva construcción) cognoscitiva, no puede ser otro que el propio educando quien haga esa reconstrucción. El educador o la educadora no le puede sustituir. Y precisamente en esta perspectiva debe entenderse la enseñanza y el aprendizaje activo: como una actividad mental, aunque puede ser adecuado que a la acción mental la acompañe la acción manipulativa o la actividad física; pero éstas no pueden sustituir nunca a aquélla.

Aprender significativamente requiere un esfuerzo. Por lo tanto, se requiere también una *predisposición* a aprender significativamente, a efectuar el esfuerzo que esto supone. De aquí la importancia de los aspectos *motivacionales* y de los aspectos *relacionales* y *afectivos* que pueden dificultar esa predisposición o actitud favorable.

Aún se requiere otro requisito: que los nuevos contenidos se integren en las redes memorísticas personales y que se queden ahí archivados para cuando se requiera su uso. Por consiguiente, el nuevo aprendizaje se tiene que *memorizar.* En el caso de contenidos de habilidades y de actitudes, el proceso de memorización consiste en la *ejercitación* o repetición.

La teoría cognitiva social

La teoría *cognitiva social* de Bandura (1982, 1987) entiende el aprendizaje como el resultado de la conjunción de tres factores: personales (de personalidad), cognoscitivos y ambientales. Según esta teoría, la persona tiene cinco capacidades básicas: simbolizadora, de previsión, de autorreflexión, de autorregulación y vicaria. Estas cinco capacidades son las que le permiten aprender.

- *Capacidad simbolizadora.* Mediante los símbolos, las personas pueden comunicarse entre ellas sea cual sea la distancia, el sitio y el momento. La simbolización es una capacidad íntimamente relacionada con la racionalidad propia de los seres humanos. Por otra parte, la simbolización permite también una representación cognitiva de las futuras experiencias (lo cual se relaciona con la capacidad siguiente).
- *Capacidad de previsión.* Mediante esta capacidad, las personas pueden tener perspectivas de futuro, antecedentes de las acciones aún no realizadas. La capacidad de previsión permite tener un pensamiento predictivo, producto de un proceso creador y reflexivo sobre los sucesos futuros.
- *Capacidad de autorreflexión.* Esta capacidad es la que permite analizar las experiencias, las ideas, las situaciones, etc., desde una perspectiva de autoevaluación. La capacidad de autorreflexión es la que lleva al individuo a formarse una opinión sobre su propia capacidad para afrontar de una forma eficaz la realidad. La autorreflexión no está ligada a una acción, aunque puede derivar posteriormente hacia una autorregulación de la conducta, aspecto que constituye la capacidad siguiente.
- *Capacidad de autorregulación.* Esta capacidad hace referencia a la regulación y motivación de la propia conducta por criterios internos autoevalua-

dores de los propios actos. La autorregulación hará que, a partir de una conducta realizada, hagamos una valoración y según ésta actuemos posteriormente de una u otra manera. En esta autorregulación desempeñan un papel muy importante las influencias externas.
- *Capacidad vicaria.* Esta capacidad permite el aprendizaje por observación. El aprendizaje vicario o por modelado es muy relevante. Determinados aprendizajes (muchos de los de tipo actitudinal, por ejemplo) pueden realizarse por observación de la actuación de otras personas. La forma más compleja de aprendizaje vicario se da cuando los observadores aprenden generalizaciones más que los ejemplos específicos.

El aprendizaje vicario se refuerza si se dan los siguientes elementos:
- Refuerzo verbal.
- Existencia de habilidades cognitivas y de conocimientos previos adecuados.
- El modelo manifiesta formas de conducta eficaces (se presta más atención a la ejecución del modelo que produce consecuencias gratificantes que a ejecuciones sin efectos aparentes).
- El modelo es atractivo (por el motivo que sea).
- No se sobrecarga la atención (ésta se puede mantener en su punto más alto durante poco tiempo).
- El ambiente es agradable.

Las expectativas

Como sabe cualquier educadora y educador, la motivación es una cuestión esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El que una persona esté motivada en mayor o menor grado para realizar una tarea, para aprender o para enfrentarse a una situación problemática de manera activa, depende en gran parte de dos factores:
- La *valoración* que esta persona hace de la tarea, de lo que tiene que aprender o de la importancia de solucionar la situación problemática.
- Las *expectativas* respecto a su capacidad para afrontar la tarea, el aprendizaje o el problema con ciertas garantías de éxito.

El primer factor hace necesario seleccionar contenidos y plantear temas y situaciones de aprendizaje de interés para la educanda o educando. El segundo factor obliga a reflexionar sobre qué elementos ayudarán a que el educando o educanda desarrolle *expectativas* positivas y tenga confianza en sus posibilidades para enfrentarse a una tarea. Diversos estudios han puesto de manifiesto que las propias expectativas condicionan de manera muy relevante las posibilidades de afrontar con éxito una tarea o una situación.

Estas expectativas dependen en parte de las que manifieste (probablemente inconscientemente) el educador o la educadora respecto a su confianza en el progreso del educando. Como han puesto de evidencia diversas investigaciones (Rosenthal y Jacobson, 1968), en la enseñanza se da el llamado efecto Pigmalión. Éste era un rey

de Chipre que, según la leyenda, hizo una estatua de una mujer y se enamoró de ella; la diosa Afrodita, accedió a los deseos de Pigmalión e infundió vida a la estatua que, de esta manera, pudo convertirse en la esposa del rey.

En educación se habla del efecto Pigmalión cuando las expectativas del educador o educadora llevan a un resultado en el proceso de aprendizaje. La influencia de las expectativas del educador es debida a que éste las transmite y, si tiene expectativas positivas respecto a una persona o a un grupo, produce un clima emocional más cálido, ofrece más información al educando sobre los resultados de su proceso de aprendizaje, da más información en general y ofrece más oportunidades. Cuando las expectativas son negativas, sucede todo lo contrario. De aquí la importancia de analizar nuestras expectativas sobre los educandos y educandas y la importancia de confiar en el progreso de cada uno de ellos, partiendo de la situación en que se encuentran en cada fase de su evolución.

Ambiente de relación y comunicación intencional

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación social se desarrollan en ambientes de relación y de comunicación intencional. El concepto de *ambiente* se basa en la *teoría general de sistemas* de Bertalanfly (1976, 1978), según la cual los sistemas (disposición de componentes interrelacionados que se influyen mutuamente y que constituyen un todo) tienen propiedades y funciones distintas de las que poseen sus elementos constituyentes. Los sistemas pueden ser más o menos abiertos / flexibles o cerrados / rígidos. El concepto de ambiente lo utilizo en un sentido especialmente restringido: aquellos sistemas (que preferentemente deberían ser abiertos y flexibles) en los cuales se desarrollan específicos procesos de enseñanza-aprendizaje (uno de los grupos de un centro de tiempo libre, un aula de educación de personas adultas, un grupo terapéutico para personas drogodependientes, etc.).

En estos ambientes se desarrollarán dinámicas específicas condicionadas por el propio ambiente, a la vez que las dinámicas grupales contribuirán a determinar el ambiente. Estas dinámicas constituyen un elemento de especial importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El grupo, a su vez, influye sobre sus componentes, ya que las personas somos seres sociales que construimos nuestras pautas de conducta influidos por los valores, las creencias, los hábitos, etc., de aquellos grupos que constituyen referentes para la persona en cuestión.

El grupo no es una simple suma de miembros, sino una estructura que nace de la interacción de los individuos y que provoca cambios en estos mismos individuos. Entre los componentes del grupo se producen procesos de atracción, de repulsión, de tensión, que determinan su dinámica.

El análisis didáctico demanda considerar la totalidad de elementos que constituyen un ambiente grupal. Aunque se refiere a la escuela, la siguiente concepción de lo que se ha denominado el *paradigma ecológico* (Pérez Gómez, A., 1985, pp. 325-326, haciendo referencia a los planteamientos de Doyle, 1979) es aplicable a cualquier ambiente organizado con intencionalidad educativa:

> *Se considera la escuela como un nicho ecológico, afirmando que el contenido aprendido procede más del contexto, del clima emotivo y del escenario ambiental, que de los programas que constituyen el curriculum.*

El mismo autor señala que:

El aula es un espacio social de comunicación e intercambio. Es un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema se configura como consecuencia de la participación activa y, en parte autónoma, de los elementos que participan en la comunicación.

El concepto de comunicación puede entenderse en un sentido más o menos amplio. Puede diferenciarse entre comunicación propiamente dicha y elementos relacionales, considerando que éstos son los que envuelven aquélla (sentimientos, actitudes, etc.), aunque estos aspectos se vehiculan también mediante la comunicación (verbal y no verbal). En todo caso, los elementos que rodean el mensaje estricto pueden tener incluso más incidencia en el receptor que el propio mensaje.

Planificación de la intervención en educación social

Desde la década de 1940, cuando apareció la programación por objetivos conductuales, hasta la actualidad, el concepto de planificación didáctica ha sufrido una revisión profunda. La planificación tiene una importancia fundamental para la práctica educativa, pero (tal como dice Imbernón –1996, p. 25–, haciendo referencia al contexto escolar):

Programar será elaborar un proyecto de acción en una determinada realidad social y cultural que siempre plantea problemas reales (de un mundo real) y que parte de las experiencias de los alumnos y de los profesores y que intenta el beneficio de ambos.

La planificación es necesaria para posibilitar procesos de enseñanza-aprendizaje de más calidad en el ámbito de la educación social.

Como señalan Cembranos, Montesinos y Bustelo (1989, p. 17), en este ámbito sucede en ocasiones que:

La realidad y su propia evolución suelen pillar desprevenidos a los que intervienen sobre ella [...]

y

[...] es muy usual que los acontecimientos desborden al trabajo y que no se ejerza ningún control sobre las contingencias que surgen.

La planificación debe ser el punto de referencia estable, aunque hay que entenderla en el sentido de proyecto de acción, abierto, flexible y adaptable a la irregular realidad de la práctica social.

El diseño de planificaciones didácticas se ve favorecido si se poseen conocimientos técnicos que puedan agilizar la realización de aquéllas y dotarlas de una mayor coherencia y sistematicidad, pero los elementos técnicos son un medio, un recurso, nunca un fin en sí mismos.

En el discurso didáctico se deben incluir medios y fines y, en consecuencia, la planificación consistirá en prever medios (metodología, recursos) en coherencia con unas determinadas intenciones, a su vez explicitadas. Las intenciones educativas, por un lado, y las bases psicopedagógicas asumidas, por el otro, constituyen los dos referentes básicos en el momento de plantearse el diseño de la intervención educativa (al

nivel que sea). Tanto las intenciones como las bases psicopedagógicas deberán explicitarse en relación a la realidad específica para la cual se está proyectando.

Aparte el carácter de la planificación (de proyectos, planes, programas), que tiene que ser dinámico, cambiante y progresivo, entendiendo que esta planificación no es algo acabado, sino adaptable, se trata de planificar atendiendo a la realidad de un colectivo especifico.

La planificación didáctica debe enfocarse de manera que posibilite una referencia estable ante la incidencia de los diversos factores que irán incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, con un enfoque abierto que permita la evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones, con la previsión de distintas posibilidades para llegar a un mismo fin y con la previsión de mecanismos de retroalimentación informativa y, todo ello, con una economía de recursos ajustando la relación entre objetivos y posibilidades.

En la planificación didáctica hay que considerar el análisis de necesidades como una pieza clave, ya que es precisamente la información recogida en este análisis la que posibilitará una buena adecuación de la intervención a sus destinatarios y destinatarias. Asimismo, en la planificación, aparte las intenciones educativas y los medios, es necesario prever el funcionamiento de mecanismos de evaluación, ya que constituyen el dispositivo pedagógico de control de los elementos que interactúan en el seno del ambiente organizado en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El currículum

Fue F. Bobbit quien, con su obra *The curriculum* (1918), hizo que el currículum se convirtiera en una rama de especialización profesional. Desde aquel momento se inició un proceso hacia la formación de una teoria curricular con rigurosidad científica. Pero lo cierto es que en la actualidad se está lejos de un consenso en lo que se refiere a la concepción y al sentido que se le da a aquel término.

La diversidad de enfoques sobre la cuestión del currículum ha hecho necesarios, a su vez, los intentos de categorizarlos o clasificarlos. Una de las clasificaciones más reconocidas es la de Gimeno y Pérez Gómez (1985, pp. 190-195), que agrupan las distintas concepciones en cinco grandes tipos, aunque señalan que se dan ciertas divergencias en el interior de algunos de ellos (la clasificación de estos autores se sintetiza en el cuadro 3).

Con el concepto de currículum sucede lo mismo que hemos ido viendo con otros conceptos: hasta el momento actual se ha limitado a tomar como referente la educación escolar. Se requiere, por lo tanto, proponer cómo entender el currículum en la educación social, teniendo en cuenta las características específicas de este campo educativo.

Si partimos de la propuesta clasificadora de Pérez Gómez y Gimeno, creo que se deben obviar, por sus limitaciones y por su inadecuación al ámbito específico de la educación social (entre otras consideraciones), las concepciones que entienden el currículum como «estructura organizada de conocimientos» y como «sistema tecno-

Cuadro 3. Concepciones de currículum (J. Gimeno y A. Pérez Gómez, 1985)

- El currículum como estructura organizada de conocimientos: relación de *conocimientos* que hay que transmitir.
- El currículum como sistema tecnológico de producción: especificación de los resultados pretendidos (objetivos de aprendizaje) en forma de conductas concretas y detalladas que el sujeto debe realizar.
- El curriculum como plan de instrucción: *planificación* racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones.
- El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje: conjunto de experiencias de aprendizaje que el educando lleva a cabo. Se diferencia entre currículum explícito o escrito (el previsto), currículum oculto (experiencias de aprendizaje que no han sido planificadas por los educadores) y curriculum ausente (el que no se ha querido prever; se ha dejado fuera).
- El curriculum como solución de problemas: curriculum práctico (se construye a partir de las decisiones que se van tomando ante los problemas que van surgiendo en la práctica).

lógico de producción». En los otros tres conceptos, considero que hay elementos que pueden ayudar a configurar una noción de curriculum adecuada.

El currículum como planificación de la formación

Modificando el concepto de instrucción por el de formación, el currículum entendido como *planificación* me parece una noción útil y coherente, siempre y cuando no se entienda que esta concepción abarca en su totalidad el campo semántico de currículum. Las decisiones de una educadora o educador pueden tomarse en el momento interactivo de la acción didáctica, pero también se toman decisiones en las fases preactiva y postactiva (cuando planifica y cuando evalúa a posteriori). La influencia del educador o educadora en la creación de un ambiente de aprendizaje depende de decisiones tomadas en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificar la intervención didáctica (o el curriculum) requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones educativas como a los medios para intentar conseguir aquellas intenciones. Para tomar estas decisiones se recurre a lo que se han denominado las *fuentes del curriculum*. Según los autores y autoras, estas fuentes se denominan de maneras distintas, pero (aparte denominaciones) las propuestas acostumbran a ser parecidas. Cabe contemplar las cuatro siguientes fuentes del curriculum:

- *Fuente filosófica y socioantropológica*. Cuestiones filosóficas referidas a las creencias de los educadores y educadoras acerca del concepto de conocimiento, de la relación teoría-práctica, de la necesidad de reflexionar sobre estos temas, y cuestiones socioantropológicas sobre el modelo de sociedad que se quiere, el modelo de persona que nos gustaría, cómo puede colaborar la educación social en el acercamiento a aquellos modelos, el concepto de cultura.
- *Fuente psicológica*. Selección de teorías y/o perspectivas de psicología de la

educación que orientarán el diseño del currículum y la intervención didáctica.
- *Fuente práctica.* Información suministrada por el contexto y la realidad específica para la cual se diseña el currículum.
- *Fuente epistemológica (teoría de la ciencia o del conocimiento).* Consideración de criterios generales para priorizar contenidos e información sobre su estructura lógica y sus relaciones en lo que respecta a las áreas o ámbitos disciplinares que serán objeto de desarrollo en la intervención educativa.

El currículum oculto

De la concepción del currículum como *conjunto de experiencias de aprendizaje,* considero especialmente interesante la noción de *currículum oculto,* no escrito o implícito: efectos sutiles de la experiencia educativa en los educandos, que se producen paralelamente a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y precisamente a través de las prácticas con las que éste se desarrolla.

Torres (1996, p. 61) considera que:

> *Las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados.*

Aunque no siempre el currículum oculto se desarrolla hacia los intereses de los grupos sociales dominantes, sino que, tal como dice Torres (1996, p. 198):

> *Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete.*

Evidentemente, el currículum oculto tiene también mucha importancia en instituciones de educación no formal y, en concreto, en las de educación social. Comprender la enseñanza en todas sus vertientes (planificación, contenidos, evaluación) requiere plantearse todos sus elementos tanto desde la perspectiva del currículum explícito como desde la del oculto. De no hacerlo así, los educadores y educadoras no serán conscientes de qué mecanismos están rigiendo una dinámica de aprendizaje en la cual estarán colaborando sin darse cuenta.

El currículum construido a partir de la práctica

El currículum entendido como *solución de problemas* prácticos tiene sus fundamentos en los escritos de Schwab de principios de la década de 1970, en los cuales considera cada práctica curricular como singular. El carácter artístico de la enseñanza, la flexibilidad del currículum, el estudio de la práctica como punto de partida y la configuración de un currículum donde solamente se establecen principios generales orientadores de la práctica educativa (entendida como un proceso de solución de problemas) son las ideas principales de esta concepción. En esta perspectiva, la evaluación tiene que servir para cambiar el currículum y permitir la creación anticipada de alternativas.

Un autor muy destacado en este enfoque es Stenhouse (1987, p. 137), para quien un currículum es:

[...] una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

En el gráfico 2 se pretende reflejar la interrelación entre los tres conceptos de currículum asumidos como parcialmente adecuados para la educación social y mostrar que, en conjunto, cubren lo que propongo que se entienda por currículum: la planificación como actividad previa a la intervención didáctica y con carácter orientador de ésta; el análisis y la explicitación del currículum oculto, y la revisión, adaptación y enriquecimiento de la planificación previa a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica.

El currículum en relación a las fases y a los niveles de planificación didáctica

El curriculum debe incluir tanto elementos relacionados con la explicitación de las intenciones educativas como elementos relacionados con los medios o el plan de acción. A partir de esta consideración genérica es necesario plantearse cómo se ubica el currículum en relación a la planificación de la intervención didáctica (en educación social). Esta planificación tiene distintos niveles y fases, pero sucede nuevamente que los autores no coinciden ni en los unos ni en las otras, y aún menos en la terminología. Me parece importante que en lo que se refiere a la planificación didáctica se parta de una concepción no regulativa, que se considere que no existe un modelo de planificación, sino muchas posibilidades distintas en función de los también distintos y variados elementos que se dan en cada contexto.

En el gráfico 3 (véase en la página siguiente) se expone un esquema de Frank y Meder, reproducido por J. Gimeno (1981), con las preguntas a las que debe responder cualquier planificación, diseño o proyecto didáctico.

En los gráficos 4 y 5 (páginas 59 y 60) se reproducen, respectivamente, las fases para la planificación, planteamiento o diseño de un proyecto de intervención socioeducativa según Pérez Serrano (1993, pp. 36-37) y según Vilar (1996, p. 29).

Teniendo en cuenta consideraciones formuladas en apartados anteriores, como

Gráfico 2. Conceptos de curriculum en educación social

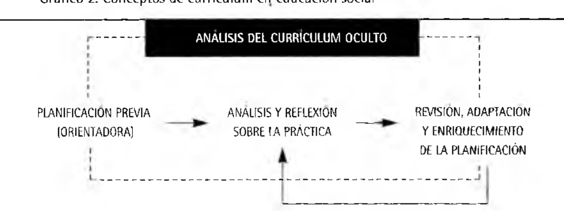
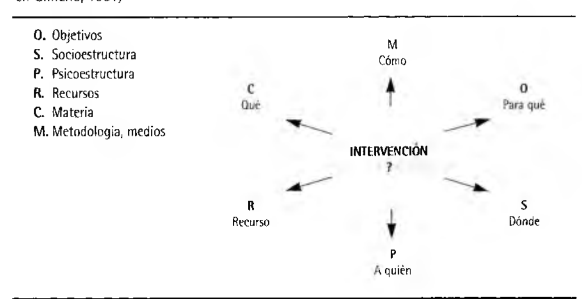


Gráfico 3. Cuestiones que deben plantearse en la intervención didáctica (Frank y Meder, en Gimeno, 1981)



la que se refiere a la poca tradición en la formalización de planteamientos didácticos en el colectivo de profesionales de la educación social, creo que es preciso que las planificaciones (utilizando el término en sentido general) lleguen a conjugar aquello que de positivo puede tener el prever u orientar la acción con la ausencia de una formalización y complejidad excesivas que pueden incluso llegar a desvirtuar la función real de la planificación.

En este sentido, me parece de interés (siguiendo a Vilar –1996, p. 25–) plantearse el grado de formalidad que se considera necesario. El autor citado distingue tres posibilidades:

1. Formalidad baja, en el caso de un recurso que no necesita reglar sus actuaciones para conseguir los objetivos que se han propuesto, ya que la misma existencia del recurso o servicio lleva implícita su consecución si se conocen los requisitos básicos para usarlo o para participar (es el caso de una ludoteca, por ejemplo). Aunque existe la posibilidad de diseñar alguna intervención específica que requiera una mayor formalidad, en el caso de no hacerlo no se pone en crisis el funcionamiento del recurso.
2. Formalidad mediana, cuando se trata de una institución que necesita reglar a grandes rasgos sus actividades porque la consecución de los objetivos implica la adquisición de determinados aprendizajes que es necesario explicitar (por ejemplo, un centro de tiempo libre).
3. Formalidad alta, en el caso de una institución cuyo funcionamiento depende de la sistematización de las tareas que en ella se realizan (por ejemplo, un centro de menores dependiente de Justicia).

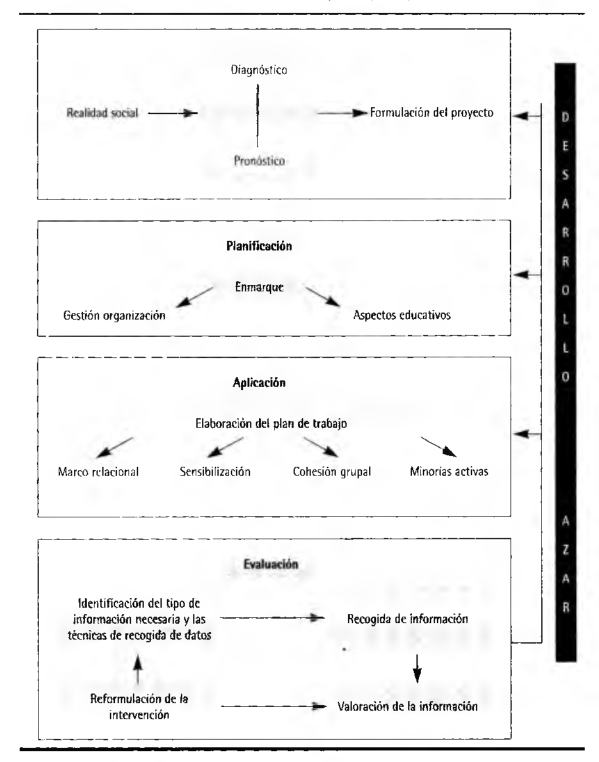
Determinar el grado de formalidad de manera adecuada puede facilitar la comprensión del sentido y la utilidad real de la planificación. Por otra parte, incluso en

Gráfico 4. Fases para el diseño de un proyecto social (Pérez Serrano, 1993)

	DIAGNÓSTICO Detección de necesidades *Input*	. Detección de necesidades . Establecimiento de prioridades . Fundamentación del proyecto . Delimitación del problema . Ubicación del proyecto . Revisión de la bibliografía . Previsión de la población . Previsión de los recursos	
P R O C E S O	**PLANIFICACIÓN** Qué hacer	. Objetivos	- Generales - Específicos
		. Metodología	- Actividades - Técnicas e instrumentos - Definición de la población - Identificación de la muestra - Recogida de datos - Análisis de datos
		. Temporización	
		. Recursos	- Humanos - Materiales - Financieros
	APLICACIÓN Ejecución	. Desarrollo del proyecto . Seguimiento del proyecto . Control del proyecto	
	EVALUACIÓN Qué he logrado *Output*	. Evaluación del diagnóstico . Evaluación del proceso . Evaluación final	. Informe final

aquellos contextos educativos en los que se requiera una formalidad alta, hay que intentar no hacer más compleja la planificación de lo estrictamente necesario. Esta formalidad, las fases y los niveles que hay que contemplar en la planificación, estarán también en función de la dimensión temporal que abarca aquélla. La duración puede ser a largo, a medio o a corto plazo, pero aquí también discrepan autoras y autores en los periodos que entienden como propios de cada uno de aquellos plazos y, además, según las características del ámbito o institución, aquellos conceptos tempora-

Gráfico 5. Planteamiento de la intervención (J. Vilar, 1996)



les se conceptualizarán de manera distinta. Los niveles que hay que tener en cuenta en una planificación también son distintos según el autor o autora que se consulte y según el ámbito de intervención socioeducativa al que se refiera. La terminología utilizada en relación a los distintos niveles es también muy diversa: programa, pro-

yecto, plan, programación, etc.; la definición de cada nivel dependerá de cada contexto específico (en todo caso, esta situación hace aconsejable que al planificar se incluya una breve definición de lo que se considerará por cada uno de estos conceptos).

Independientemente del grado de formalización, del nivel de ésta y de las dimensiones temporal y espacial, se puede considerar que cualquier planificación de la intervención didáctica en educación social debe considerar dos componentes básicos: *diagnóstico* y *planificación* propiamente dicha (en sentido restringido), pudiéndose diferenciar dentro de ésta entre componentes de *gestión y organización* (formas de coordinación entre los profesionales que participan en la intervención, distribución de tareas, etc.) y componentes *curriculares*.

Cualquier proyecto, plan, programa, etc., diseñado por una institución debería encontrarse dentro de un marco referencial básico en el cual la institución hubiera definido sus principios y finalidades y los criterios generales de funcionamiento. Este *proyecto institucional* es necesario para dotar de coherencia las distintas intervenciones planificadas y llevadas a cabo por los profesionales (y voluntarios y voluntarias) que desarrollan sus acciones en el seno de la institución. El proyecto institucional debe contener las intenciones educativas de carácter curricular y los criterios básicos referidos a los medios o al plan de acción (incluyendo los aspectos vinculados a la evaluación).

La elaboración del proyecto institucional debería considerarse una buena oportunidad para avanzar en el proceso de trabajo en equipo, de análisis y de reflexión colectiva sobre la práctica educativa.

Investigación, innovación y cambio en educación social

La investigación en educación social es una realidad aún incipiente, pero imprescindible para posibilitar un progreso en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en ella. Según mi opinión, la investigación en educación social debe tener como justificación básica la pretensión de adquirir una mejor información de las características de la realidad que sea útil para orientar la intervención educativa.

La investigación de la propia práctica

Los procesos de enseñanza-aprendizaje están influidos por muchas variables que, además, son cambiantes. Quien mejor puede conocer estas variables y quien puede intervenir de manera más adecuada para mejorar los procesos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, es el propio educador o educadora. Pero para que éstos puedan tomar decisiones adecuadas tienen que conocer y analizar su propia práctica; sólo a partir de una reflexión sobre esta práctica será posible tomar decisiones que la puedan ir mejorando progresivamente. En esta línea se sitúan los planteamientos conocidos como de *investigación-acción*. Trato de ello en el tercer capítulo.

Innovación y cambio en educación social

Una parte amplia de los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación social están sensibilizados hacia la necesidad del cambio social. ¿Qué papel puede asumir la didáctica en este proceso de cambio? La didáctica puede proporcionar elementos que faciliten moverse en el conflicto (en un proceso de cambio permanente que es propio de la sociedad) y ayudar a plantear la dirección que se desea para este cambio y este movimiento en el interior del cambio.

En lo que se refiere al educador o educadora contemplado individualmente, Fullan (1982, 1983, 1986, 1991) resalta tres cambios como nucleares:

- Aprendizaje de nuevos recursos y materiales.
- Prácticas o conductas.
- Creencias y concepciones.

Muchos autores y autoras coinciden en la importancia que tiene el que sean los propios usuarios de una innovación (educadoras y educadores en este caso) quienes la hayan asumido como propia. Las innovaciones más duraderas y efectivas son aquellas que el usuario ha adoptado porque satisfacen sus necesidades específicas.

Los procesos de cambio y las innovaciones tropiezan con una serie de *resistencias* que los dificultan. Las causas de la resistencia personal al cambio pueden ser los hábitos adquiridos, que dan seguridad y comodidad; una dependencia o sentido de grupo social con la asunción de sus normas, valores, pautas, etc.; la percepción selectiva, sólo de aquello que es coherente con las propias ideas; vivencias anteriores negativas de procesos de innovación, etc.

En el ámbito de la educación social se dan especialmente algunos de ellos: la falta de incentivos por el hecho de innovar, el trabajo suplementario que representa, la falta de coordinación y de comunicación entre los profesionales, etc.

Pero las resistencias también se han de contemplar desde la perspectiva de la *cultura* organizativa del centro o de la institución. La cultura de una entidad es algo no escrito, pero que explica el estilo y la manera de actuar de sus componentes. El cambio de la cultura de un centro es difícil y, en todo caso, se trata de un proceso lento, pero, en muchas ocasiones, es un reto indispensable para la innovación.

Síntesis del segundo capítulo

Se hace necesario desvincular la didáctica de la exclusividad escolar que la ha caracterizado durante mucho tiempo. Esta consideración me ha llevado a una definición de didáctica entendida como la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos.

La educación social reúne una serie de características propias (o, en todo caso, distintas de las escolares) que deben tenerse en cuenta en el planteamiento y el desarrollo de la intervención: ámbitos muy diversos, ubicación en la educación no formal, diversidad en las características de sus usuarios y usuarias y en sus necesidades,

papel relativamente poco importante de los aprendizajes conceptuales estrictos y muy relevante de los aprendizajes procedimentales y actitudinales, necesidad de establecer vínculos de coordinación y comunicación con otros profesionales (y con el voluntariado), poca tradición en la formalización de planteamientos didácticos.

La intervención didáctica se produce en relación a unos procesos de enseñanza-aprendizaje (el estudio de los cuales se enriquece con las aportaciones de la psicología y de la sociología educativas y con la consideración de la práctica como referente básico) que se desarrollan en un ambiente de relación y de comunicación intencional las características del cual los condicionan en gran manera.

La planificación didáctica en educación social es necesaria, pero debe entenderse con un enfoque abierto que permita la evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones, con la previsión de distintas posibilidades para llegar a un mismo fin y con una preocupación por articular mecanismos de retroalimentación informativa.

La concepción de curriculum más adecuada para la educación social, creo que es aquella que considera tres aspectos: la importancia de la planificación (en el sentido flexible y abierto expuesto), la enorme relevancia de lo que se ha denominado el *currículum oculto*, y la construcción (o reconstrucción) del diseño a partir de la práctica. En lo que se refiere a la relación entre curriculum y fases y niveles de planificación de la intervención, hay que considerar distintas posibilidades en cuanto al grado de formalización y a las dimensiones temporal y espacial. En todo caso, los proyectos, programas o planes específicos deben estar enmarcados por proyectos generales a nivel de institución.

El diagnóstico (que incluye el análisis de necesidades) es un proceso clave para enfocar un diseño curricular que realmente se ajuste al contexto y a sus destinatarios y destinatarias.

La investigación en educación social debería ser aplicada. La investigación-acción constituye un instrumento especialmente adecuado que permite que sean los profesionales quienes se impliquen activamente en un proceso de análisis, reflexión y mejora sobre su propia práctica. Este planteamiento de la investigación puede fomentar la innovación y colaborar de esta manera en los procesos de cambio que son inherentes a la educación social.

3

Del proyecto de la institución (PI) a la intervención educativa

El proyecto de la institución, instrumento básico para la gestión socioeducativa

Los educadores y las educadoras sociales desarrollan su acción profesional en el marco de un centro o de una institución. Una intervención socioeducativa de calidad requiere del trabajo en equipo de los distintos profesionales (otros educadores, trabajadores sociales, etc.). Sin acuerdos negociados y compartidos entre los profesionales, será difícil llevar a cabo una intervención coherente, continua y eficaz. Es importante no olvidar que la acción del educador y la educadora social se justifica primordialmente en función de las necesidades de la población a la cual se atiende y que esta atención requiere de la intervención coherente de distintos agentes de la acción social.

Siendo esto así, los planteamientos institucionales (para el conjunto del centro o institución) son indispensables, ya que deben constituir el referente básico para las decisiones que debe tomar cada uno de los miembros de la institución.

El proyecto de la institución (PI) es un instrumento básico y clave para hacer posible la coherencia en el conjunto de decisiones que se toman en su seno. Debe tratarse del resultado de un consenso sobre las líneas directrices fundamentales a las cuales debe responder la vida diaria de la institución. Evidentemente, en este proyecto deben quedar recogidos los aspectos educativos. Elaborar (o revisar) el proyecto de la institución es una oportunidad para hablar, revisar y poner en común los planteamientos de acción social, educativa y organizativa de la institución donde se trabaja. El PI recogerá la concepción de centro o de institución que tenga la comunidad que lo constituye.

En el cuadro 4 se esquematizan las características de dos modelos de centro antagónicos (Q. Martín, 1989). Las características que configuran un centro o una ins-

Cuadro 4. Dos modelos de centro antagónicos (Q. Martín, 1989)

Centro educativo versátil	Centro educativo tradicional
. Centro abierto al entorno	. Centro cerrado en sí mismo
. Dirección participativa	. Dirección unipersonal
. Curriculum diferenciado	. Currículum uniforme
. Metodología individualizada	. Metodología indiferenciada
. Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	. Disciplina formal
. Evaluación continua	. Evaluación discontinua
. Agrupamiento flexible del alumnado	. Agrupamiento rígido
. Enseñanza en equipo	. Docente autosuficiente
. Diversidad del espacio	. Uniformidad del espacio
. Abundancia de recursos para el aprendizaje	. Escasez de recursos para el aprendizaje
. Horarios flexibles	. Uniformidad de horarios

titución responden a un proyecto, aunque en ocasiones se trate de un proyecto implícito, no escrito.

Es evidente que las características de la institución condicionan de manera muy relevante la acción socioeducativa que se puede desarrollar en su seno. Por esto es tan importante consensuar un proyecto común.

El PI, un instrumento a medio plazo

El *Proyecto Institucional* (PI) tiene que ser un documento de bases y, como tal, pensado para una vigencia a medio plazo. Llegar a consensuar criterios comunes de acción es un proceso laborioso, por lo cual es importante que los acuerdos sean lo suficiente generales (aunque no únicamente teóricos) para que no sea necesario ir replanteando el documento a cada instante. Debe tratarse, por lo tanto, de un documento consensuado sobre principios, finalidades y planteamientos fundamentales que deben regir la vida de la institución. El PI es el instrumento básico de planificación a medio plazo.

Este documento tiene que hacer referencia a todos los ámbitos de funcionamiento de la institución (pedagógico, asistencial, administrativo, de gestión, etc.) y tiene que recoger por escrito los acuerdos consensuados sobre los grandes planteamientos y las líneas directrices de la institución, entre ellos los principios y los objetivos generales que se plantea conseguir.

Uno de los ámbitos del PI es el educativo o curricular. Las decisiones recogidas en el PI referidas a este ámbito constituirán un *Proyecto Curricular Institucional* (PCI).

Las decisiones sobre el PI como medio para fomentar en la institución el análisis y la reflexión sobre la práctica

En lo que se refiere a la vertiente educativa de la acción social, las ciencias de la educación proporcionan instrumentos útiles para analizar la práctica. Estas ciencias, que están en constante progresión, suministran conocimientos básicos y genéricos, pero no explican muchos de los aspectos concretos. La necesidad de paliar esta falta de concreción, junto con la influencia de la coherencia del equipo multidisciplinar en la calidad de la acción socioeducativa, confieren un papel fundamental a la reflexión colectiva de los profesionales de una institución sobre la práctica, de modo que se puedan ir contrastando y redefiniendo las actuaciones diarias en un diálogo permanente entre las características de la práctica y los modelos interpretativos de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales en general.

Las distintas cuestiones que plantea la toma de decisiones para configurar un PI (y, en concreto, su dimensión educativa o PCI) constituyen un guión de trabajo que sistemáticamente va interrogando al colectivo de profesionales sobre la práctica que se está llevando a cabo en la institución, sobre sus razones y sobre su conveniencia. La búsqueda de respuestas conjuntas del equipo y el debate en torno al desarrollo del currículum en la institución ayudará a promover procesos permanentes de análisis y de reflexión sobre la práctica educativa. Estos procesos son fundamentales para que en la institución se vaya fomentando una cultura de formación permanente de los profesionales que resulta imprescindible en unas profesiones cuyos apoyos interpretativos están en constante evolución.

La atención a la diversidad, un elemento clave

Las personas son distintas unas de otras en múltiples aspectos: capacidades de todo tipo, aprendizajes previos, estilos de aprendizaje (ritmo, manera de acceder a la tarea, autocontrol, grado de autonomía, tendencia individualista o colectiva), historia del propio aprendizaje (autoimagen, expectativas), intereses, motivación.

Ante esta constatación, es necesario que la institución se plantee y recoja en su PI hasta qué punto se asume realmente que cada persona tiene derecho a que la acción social (y, dentro de ella, la formativa) se adapte lo máximo posible a sus capacidades y posibilidades. Si queremos que todas las personas aprendan, no podemos pensar que todas saben lo mismo, que tienen las mismas capacidades, los mismos intereses o igual manera de aprender.

Apartados de un proyecto institucional

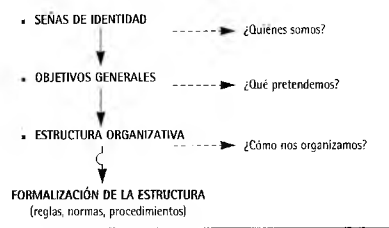
Cada PI (y formando parte de él o complementándolo, cada PCI) es singular y, por lo tanto, sus características formales serán específicas. Hay muchas maneras distintas de configurar un PI.

A título de orientación, en el gráfico 6 se reproduce una propuesta de componentes fundamentales de un proyecto educativo, elaborada por Antúnez (1998, p. 22), que ha servido como pauta para numerosas instituciones.

Para elaborar un PI es necesario realizar previamente un análisis del contexto para garantizar que los acuerdos son adecuados a la realidad específica en la que se inserta el proyecto. En este análisis se pueden contemplar los siguientes aspectos:

- Marco legal
  - Disposiciones legales que regulan las actividades propias del centro o institución (Ley de protección de menores, Ley de servicios sociales, etc.).

Gráfico 6. Posibles apartados de un proyecto educativo de un centro o institución (S. Antúnez, 1998)



- Normativa administrativa que regula la estructura y la dependencia (en su caso) del centro respecto a una entidad superior (Administración, fundación, etc.).
- Ubicación y entorno social, económico y cultural.
- Tipología de la institución
  - Titularidad.
  - Financiación.
  - Unidades o servicios.
  - Otras características.
- Estructura y funcionamiento del centro o institución
  - Ratios (porcentaje de educadores y educadoras y de otros profesionales en relación a los usuarios).
  - Equipos de profesionales.
  - Edificios y espacios.
  - Historia del centro.
  - Otras características.

En la propuesta de componentes de un PI que hace Antúnez se diferencia entre principios o *señas de identidad*, por un lado, y objetivos generales de la institución, por el otro. Las señas de identidad son:

> *[...] el conjunto de principios, formulados en términos de definición institucional, que caracterizan el centro. Expresan cuál es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto a determinadas convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas.*

Las señas de identidad pueden hacer referencia a aspectos como los siguientes: los valores que se asumen, la modalidad de gestión institucional, el enfoque respecto a la educación moral, los principios metodológicos generales, etc. Veamos tres ejemplos:

- Entendemos nuestro centro como un sistema abierto. Por lo tanto, la acción social y educadora estará abierta a la comunidad e incorporará la colaboración con las instituciones sociales y culturales del entorno.
- Educaremos para la no discriminación, incidiendo especialmente en la no discriminación por razón de sexo. Intentaremos que el centro sea lo más coeducativo posible, tanto a nivel de sus usuarios como de sus profesionales.
- La gestión será democrática, fomentando la participación de los usuarios y usuarias y del conjunto del personal.

Los *objetivos generales* constituyen las intenciones primordiales de la institución. Su explicitación ayudará a orientar la práctica socioeducativa. Lógicamente, deben ser coherentes con los principios o señas de identidad y con el análisis del contexto, así como con la experiencia proporcionada por la práctica.

La formulación de esos objetivos tiene que ser general, pero, a la vez, específica para la institución. Debe tratarse de objetivos adecuados para un documento a medio plazo y, por lo tanto, no deben ser excesivamente concretos ni referidos a un

plazo de tiempo limitado. Pero no debe tratarse de objetivos tan amplios y generales que, en realidad, no sirvan para orientar la práctica diaria. Es muy importante tener presente que los acuerdos reflejados en el PI (en este caso, los objetivos institucionales) tienen que servir realmente como referencia y guía para la posterior toma de decisiones referidas a la intervención a corto plazo. Debe tratarse, por lo tanto, de objetivos viables y realistas.

Estos objetivos harán referencia a todos los ámbitos de gestión de la institución, aunque en este libro me centro en el ámbito pedagógico-curricular. Veamos tres ejemplos de objetivos generales de la institución (de diversos tipos):

- Establecer mecanismos y estrategias organizativas que permitan personalizar la acción socioeducativa.
- Mantener una comunicación fluida y sistemática entre todas las personas que forman parte del centro.
- Conseguir que cada usuario progrese en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones y que fortalezca su autoconcepto de manera que goce de unas relaciones satisfactorias consigo mismo y con las personas que le rodean.

El tercer apartado del PI puede hacer referencia a los criterios generales sobre cómo tiene que ser o a qué tiene que responder la *estructura organizativa* del centro o institución: órganos de gestión, equipos de profesionales, servicios, órganos de participación y de relación con la comunidad, etc. Uno de los aspectos clave que hay que tener en cuenta es el de la información y comunicación (objetivos, medios, requisitos, etc.), ya que constituye el elemento que interconecta los distintos ámbitos y sectores de la institución.

El proyecto curricular institucional

Las decisiones curriculares que debe recoger el PI (que constituirán el PCI) tienen que referirse, como mínimo, a criterios generales respecto a:

Intenciones educativas.
Ejemplos:
- El educando o educanda tiene que ser capaz de manifestar autonomía e iniciativa.
- El educando o educanda tiene que ser capaz de responsabilizarse de su propia conducta, evaluando sus propios compromisos.

Criterios metodológicos y organizativos.
Ejemplo:
- El tiempo se distribuirá de manera flexible, procurando incluir en cada sesión actividades individuales y actividades en grupo.

Criterios de evaluación.
Ejemplo:

- Educadores y educadoras valorarán en equipo los progresos y dificultades de aprendizaje de cada usuario.

Proceso para elaborar o revisar un proyecto institucional

Si el PI (incluyendo el curricular) tiene que responder a los criterios expuestos, su elaboración o revisión (en el caso de que ya se hubiera elaborado) requiere tener en cuenta algunos aspectos que resultan esenciales para hacer posible un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica que lleve a originar un documento consensuado, entendido de manera similar por el conjunto de profesionales y que, realmente, pueda orientar las intervenciones socioeducativas que se desarrollen en el marco de la institución.

Requisitos básicos: consenso y negociación de significados

El proceso de toma de decisiones a nivel de institución (que configurará su PI) ha de consistir en un proceso de reflexión y de análisis de la práctica que permita a cada persona conocer mejor las variables que intervienen en su tarea profesional. A partir de este conocimiento, será posible llegar a acuerdos fundamentales para conseguir una acción socioeducativa de más calidad. Este proceso de mejora de la calidad ha de pasar necesariamente por la mejora en la atención a la diversidad de las personas.

Las decisiones curriculares a nivel de institución deben servir para que, posteriormente, cada educadora y educador planifique e intervenga con una actitud coherente con aquellas decisiones. De no cumplir esta función orientadora de la práctica, la elaboración de un PCI (y del PI en su conjunto) no tendría ningún sentido. Para que pueda cumplir esta función es necesario que el proceso de toma de decisiones se convierta realmente en un proceso de reflexión colectiva donde el conjunto de los profesionales se sienta partícipe.

La exigencia de llegar a acuerdos asumidos por todo el equipo comporta, a su vez, la necesidad de llegar a un *consenso*, a un pacto, entre los distintos componentes de aquél. Para poder alcanzar acuerdos realmente asumidos por todos, es imprescindible estar predispuesto a pactar, es decir, a renunciar a parte de lo que uno piensa para llegar a puntos de confluencia asumidos por el colectivo. No es posible pactar si cada uno se limita a defender drásticamente sus posturas.

Pero no basta con estar predispuesto al consenso. Es también necesario dedicar tiempo suficiente al debate para disminuir la polisemia del lenguaje. Hay que *negociar los significados*. El redactado de un objetivo general, por ejemplo, puede ser interpretado con algo más que matices distintos por parte de los diferentes profesionales.

El consenso y la negociación de significados son, pues, requisitos básicos para elaborar un PI. Hay que tenerlo muy en cuenta, ya que tanto uno como la otra requieren tiempo. Sin consenso y sin negociación de significados no hay posibilidad de llegar a acuerdos socioeducativos a nivel de institución que realmente sirvan para mejorar la calidad educativa de la institución.

Condiciones para que la toma de decisiones curriculares pueda facilitar un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica

Para que el proceso de elaboración del PCI pueda convertirse en un verdadero proceso de análisis y de reflexión sobre la práctica, a la vez que en un medio para la toma de decisiones lo más fundamentadas posible, es necesario que en la institución se den cuatro condiciones básicas:

1. Atribución de sentido a la tarea de tomar decisiones curriculares a nivel de institución

Es necesario que los miembros del equipo consideren que este proceso puede resultar útil para:

- Su trabajo diario, como medio para mejorar el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en su ámbito de intervención.
- La mejora de la coherencia educativa de la institución.
- La formación permanente de los educadores y educadoras.

Si no se refleja esta visión, los acuerdos pueden ser burocráticos. El sentido que otorguen los profesionales a la tarea de elaboración del PI y del PCI condicionará el proceso que haya que seguir, el grado de participación y la funcionalidad de las decisiones como medio para mejorar la práctica socioeducativa diaria. Antes de iniciar el proceso, hay que reflexionar sobre el sentido de la tarea.

2. Asignación de tiempo y espacios

El proceso de reflexión que comporta la toma de decisiones curriculares exige de la institución la asignación de un tiempo y un espacio suficientes que periódica y regularmente permita realizar este trabajo de reflexión con la tranquilidad y el sosiego que la tarea conlleva.

Dado que en las instituciones surgen habitualmente necesidades urgentes y puntuales que exigen soluciones inmediatas, si la involucración no se ha producido con suficiente energía es fácil renunciar a la tarea, posponiendo para otro momento aquellos debates que, aunque son básicos, no son aparentemente tan prioritarios como las tareas urgentes.

Disponer de un tiempo y de un espacio específicos es una condición previa sin la cual las intenciones de debatir sobre cuestiones curriculares a nivel institucional pueden quedar sólo en eso: en intenciones.

3. Planificación

Todo trabajo a medio y largo plazo, cuando implica a un equipo (y aún más si es multidisciplinar) y su resolución es compleja, exige una planificación rigurosa sin la cual es muy difícil que el proceso tenga una adecuada continuidad y llegue a revertir en acuerdos que sean, a la vez, de calidad y aplicables.

La planificación del proceso para elaborar (o revisar) el PI (o su vertiente curricular) permitirá analizar qué se pretende hacer, con qué recursos (humanos, materiales y funcionales), con qué calendario y bajo la responsabilidad de quién (puede haber un responsable de cada una de las fases previstas). Esta previsión (que puede

obligar a replantear los objetivos iniciales del proceso) ayudará a iniciar un camino que de entrada sea viable y que, por lo tanto, permita que sus participantes adquieran la sensación de que se avanza según el plan previsto.

Es necesario prever, como mínimo, los siguientes aspectos:

- Las sesiones que, a lo largo del curso, se dedicarán a elaborar el PI y/o el PCI.
- Que cada sesión cuente con un orden del día.
- Que los materiales y documentos necesarios para poder participar en los debates de la sesión se encuentren a disposición de los asistentes.
- Que, al finalizar cada sesión, se elabore un acta que recoja los acuerdos.

Prestar atención a aspectos como los anteriores puede facilitar notablemente el proceso. En ocasiones, descuidar este tipo de cuestiones lleva a situaciones donde se tiene la sensación de desorganización y de que no se aprovecha el tiempo.

4. Previsión de una estructura organizativa

Un trabajo como el que se propone demanda una estructura organizativa que permita la fluidez y la eficacia en las sesiones. Para ello es necesario que, en cada sesión, se cumplan las siguientes funciones:

- *Dirección.* Proporciona una visión general de la institución y regula las decisiones.
- *Coordinación y dinamización.* Elabora y distribuye el orden del día, facilita los documentos o instrumentos de trabajo, aclara dudas, dinamiza.
- *Secretaría.* Sigue con atención los debates y va anotando las decisiones que se toman; elabora el acta de la sesión.

En todo caso, aparte tener en cuenta cuestiones como las anteriores, hay que tener muy presente que es imprescindible que:

- Los debates, por muy alejados que estén de la práctica, se vinculen a aspectos que puedan ser de interés general. En este sentido es recomendable incluir en el debate ejemplificaciones de la práctica que ayuden a contextualizar el debate y a negociar significados con más facilidad.
- Si se parte de lo que se está haciendo, se vayan concretando constantemente las decisiones que puedan tener un carácter generalizable.
- Se utilicen instrumentos escritos (lecturas, cuestionarios) que ayuden al debate y permitan dejar constancia de los avances realizados.

Los proyectos socioeducativos: planificar la intervención a corto plazo

Tomando como referente el PI (y de manera especial, el curricular) cada educador y educadora podrá elaborar proyectos de intervención a corto plazo. Aunque (tal

como he señalado en el segundo capítulo) la terminología es muy diversa, en este libro utilizo el término *proyecto socioeducativo* para referirme a las programaciones o planificaciones de una educadora o educador a corto plazo (un trimestre, un curso, etc.). Asimismo utilizo el concepto *diseño curricular* como equivalente al de proyecto socioeducativo, aunque, evidentemente, se trata de una convención que sólo pretende simplificar la exposición.

La planificación de un proyecto socioeducativo puede realizarse de muchas maneras distintas. No existe *la* manera correcta, pero, se haga como se haga, el resultado tiene que ser un documento claro y coherente. Se trata de planificar el curriculum dando respuesta a cuatro cuestiones:

- Qué se quiere enseñar y para conseguir qué.
- Cuál puede ser una secuencia adecuada y cómo se pueden relacionar entre sí los contenidos que se quiere enseñar.
- Cómo se enseñará.
- Por qué, qué, cómo, cuándo y quién evaluará.

Son cuatro cuestiones relacionadas entre sí y que se condicionan mutuamente.

El grado de concreción de respuesta a las anteriores cuestiones dependerá de diversos factores, entre ellos la amplitud temporal a que se refiera: un proyecto para un curso será más general que un proyecto (subproyecto) para un trimestre. Algunos autores diferencian entre la planificación estratégica y la planificación operativa.

Cembranos, Montesinos y Bustelo (1989, pp. 73-78) señalan los siguientes elementos en una planificación *estratégica*: utopía orientadora del proyecto, finalidades y objetivos generales, actividades clave para cada período determinado de tiempo, estructura organizativa disponible, infraestructura de apoyo necesaria, relaciones que canalizan la circulación adecuada de la información, mecanismos de evaluación, y el tiempo para el que se establece la estrategia elegida.

La planificación *operativa* es un nivel más concreto de planificación. Para los autores citados, debe incluir objetivos específicos conducentes a la acción y los siguientes elementos: información, personas (educadoras), materia prima (materiales), infraestructura, financiación, tiempos de realización.

Froufe y Sánchez Castaño (1990, p. 27) diferencian entre los siguientes instrumentos de planificación según su duración:

- *Plan.* Instrumento a largo plazo, de carácter global; fija objetivos y metas generales e identifica medios para obtenerlos.
- *Programa.* Instrumento a medio plazo, más específico; fija objetivos y metas concretos e identifica los proyectos que componen el programa.
- *Proyecto.* Instrumento a corto plazo; es el más concreto; fija objetivos específicos y metas a corto plazo y detalla las acciones para obtenerlos.

Independientemente de la terminología utilizada, creo que tanto en la elaboración de un proyecto socioeducativo como en la intervención directa con los educandos, deberían tenerse en cuenta los siguientes principios:

1. Los elementos constitutivos del diseño curricular o proyecto socioeducativo

y de la intervención didáctica tienen un carácter sistémico, por lo que se interrelacionan, se influyen mutuamente y constituyen realidades holísticas. Los planteamientos curriculares y el análisis de la práctica deben partir de una concepción ecológica (ambiente de aprendizaje).

2. El diseño curricular debe responder a las cuestiones de qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar con un enfoque abierto y flexible que permita su evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones y con la previsión de mecanismos de retroalimentación informativa. Por lo tanto, el diseño es una guía de intencionalidades y de medios didácticos.
3. La atención a la diversidad constituye un reto difícil, pero fundamental para posibilitar procesos de aprendizaje de calidad. Por lo tanto, debe impregnar todo el diseño curricular o proyecto socioeducativo.
4. Cada educando y educanda es el protagonista de la construcción de su aprendizaje, pero el educador o educadora debe ayudarle facilitando que se den aquellos elementos que permiten un mayor progreso: conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos y con las estrategias o estilos personales; implicación y predisposición a aprender; planteamiento y reflexión; explicitación de las propias expectativas; observación de modelos; memorización o ejercitación comprensiva. Hay que ayudar al educando para que progrese en aquel aprendizaje que requiere el concurso de otras personas y vaya generando nuevas zonas de desarrollo potencial. Es necesario que el proceso de formación se produzca en un ambiente de colaboración y de cooperación.
5. El conocimiento debe considerarse como algo problemático, cambiante e influido por aspectos ideológicos y culturales.
6. El educador o educadora cumple (independientemente de que lo quiera o no) un rol de modelo personal, ya que los aprendizajes sociales y actitudinales se adquieren en gran parte mediante la observación e imitación de las maneras de actuar de personas con las que el sujeto haya establecido una relación positiva. El educador vehicula un curriculum oculto. Es importante establecer mecanismos de análisis y reflexión sobre estos aspectos que incluyan procesos de investigación sobre la propia práctica.

Componentes de un proyecto socioeducativo

En las páginas siguientes, se desarrollan algunas cuestiones relevantes alrededor de cada uno de los componentes fundamentales de un proyecto socioeducativo: el análisis de necesidades como elemento previo; las intenciones educativas; la metodologia y organización; y la evaluación.

Aunque el diagnóstico (que incluye el análisis de necesidades) tiene la función de proporcionar información para proceder a diseñar el curriculum o a rediseñarlo (a partir de la realidad cambiante) y no forma parte estrictamente del diseño o proyecto, lo incluyo como un componente a efectos prácticos y atendiendo a su estrecha relación con el diseño propiamente dicho.

El análisis de necesidades, punto de partida

Para abordar la elaboración de un proyecto socioeducativo de manera que la realidad (la práctica) sea un referente básico, se hace necesario acercarse a un diagnóstico fiable de ésta antes de iniciar la elaboración.

El diagnóstico puede incluir dos apartados: el *análisis del contexto* donde se ubicará la intervención y el *análisis de las necesidades* de formación. Del análisis del contexto he tratado en un apartado anterior, al referirme a su necesidad de cara a la elaboración del PI.

En lo que se refiere al proceso de realización de un diagnóstico, cabe considerar una fase de recogida de información (de observación y de descripción), una fase de análisis (de decodificación) y otra de formulación de las líneas directrices del proyecto socioeducativo o diseño curricular. De todas maneras, estas fases se influyen mutuamente y no siempre hay que considerarlas como secuenciales, sino que, al contrario, es preferible hacerlo en sentido circular. Tanto unas como otras deberían plantearse antes de acometer el diseño, pero también posteriormente a medida que el contraste con la práctica (en la aplicación del diseño planificado) proporciona nuevas informaciones. La realidad es dinámica, por lo que se requiere estar permanentemente alerta a las nuevas formas que va manifestando.

En el centro del diagnóstico de la situación se sitúa el *análisis de necesidades.* La necesidad es el motor de la acción social, pero el concepto de necesidad se relaciona directamente con el campo de los valores, ya que personas con distintos valores reconocerán diferentes necesidades.

Este análisis es fundamental si consideramos, tal como lo hace López Alonso (1985, p. 7), que la acción social es:

> *[...] el conjunto de esfuerzos de una sociedad para hacer frente a la necesidad y el aumento del bienestar de los individuos y grupos que la componen.*

Aunque no agota las posibilidades de clasificación, se pueden considerar cinco conceptos:

- Necesidad *normativa* o prescriptiva, definida por los expertos a partir de la comparación con lo que consideran la situación normal.
- Necesidad experimentada o *sentida,* percibida por la propia persona afectada a partir de la información de que dispone.
- Necesidad *expresada* o demandada por parte de aquellas personas que la sienten.
- Necesidad *comparativa* o relativa, establecida a partir de la constatación de que una persona o un colectivo no recibe el servicio que reciben otras personas o colectivos que se encuentran en sus mismas condiciones.
- Necesidad *democrática* o cambio deseado por la mayoría de un grupo.

Tal como apunta García Martínez (1991, p. 84), en la acción social el concepto de necesidad se ha referido casi siempre a la ausencia de bienes materiales, por lo que se requiere ampliar esta conceptualización apuntando a la capacitación de aquellas personas que son objeto de la intervención del trabajo social; esta capacitación se

apoya en basamentos pedagógicos e incorpora al concepto de necesidad las carencias culturales, de relación o participación social, comunicativas, de ocio, etc.

Un proceso de análisis de necesidades obedece a que se ha detectado una disfunción entre una realidad actual y una realidad que sería deseable. El desencadenante concreto del proceso de análisis puede ser diverso: evidencia de problemas o de déficit, introducción de programas preventivos, políticas institucionales, etc.

La problemática educativa suele ser compleja, pero, para su análisis, puede diferenciarse entre:

- Problemas cognoscitivos.
- Problemas de habilidades o de procedimientos.
- Problemas actitudinales (que, a su vez, pueden tener causas diversas).

Metodología para el proceso de análisis de necesidades

Existen muchos modelos de análisis de necesidades. Asimismo, son diversos los instrumentos de recogida de información y las fuentes a las que se puede recurrir. En todo caso, cualquier análisis de necesidades debería tener especialmente en cuenta los siguientes factores:

- El esfuerzo dedicado al proceso de análisis tiene que ser proporcional al que se prevé dedicar a la ejecución del plan de intervención.
- Hay que fijarse en la relevancia de la información que se busca.
- Es más importante la comprensión de la información que la cuantificación.
- No puede considerarse la realidad de manera estática.
- Es necesaria la participación del colectivo o de la persona afectada por el análisis.
- El análisis tiene que servir realmente como punto de partida del proceso de intervención.

Aunque existen diversas propuestas metodológicas, se puede simplificar el panorama considerando dos grandes planteamientos con muchas posibilidades de concreción en cada uno de ellos, ya que no existe un modelo válido para todas las situaciones: las metodologías participativas y las normativas o prescriptivas.

Tal como señala Imbernón (1997), en las metodologías *participativas* se pretende que las propias personas afectadas por las necesidades obtengan un *mapa* de éstas, de las relaciones entre ellas y una priorización de atención a ellas. Se parte de la concepción de que la necesidad es un constructo complejo que se tiene que analizar para poder comprenderlo y asumirlo adecuadamente. Este análisis tiene que producirse en y para el grupo, aunque, quizá, con ayuda externa. Con estas metodologías se pretende también que el colectivo aprenda a realizar la identificación de sus necesidades de cara al futuro, de manera que sea cada vez más autónomo en la resolución de sus problemas.

En las metodologías *normativas* o prescriptivas se parte de la concepción de que las necesidades son algo que existe (que se encuentra allí y que hay que encontrar). Se prima, por lo tanto, la objetividad en el proceso y se distingue entre demanda y necesidad *real*, considerando que en ocasiones la demanda enmascara las verdaderas necesidades.

Aparte considerar que tanto la perspectiva prescriptiva como la participativa admiten múltiples métodos concretos para la realización del análisis, también se tiene que considerar la posibilidad de complementar las dos perspectivas.

Ejemplo de metodología participativa para el análisis de necesidades

Se trata de realizar una reflexión individual y colectiva sobre las propias necesidades de manera estructurada, siguiendo un proceso que consta de tres momentos o fases: la identificación de las necesidades, su categorización y su priorización. Esta metodología (basada en una propuesta de Imbernón) está pensada para grupos relativamente pequeños; en el caso de grandes grupos sería necesario realizar el proceso en pequeño grupo y después ponerlo en común.

1. Identificación de las necesidades

Cada persona, *individualmente*, reflexiona sobre sus necesidades (en relación a la cuestión, temática, situación o contexto en el cual se desarrolla el proceso de análisis). Como fruto de esta reflexión, *anota una relación* de esas necesidades.

Una vez que todas las personas participantes han elaborado su lista de necesidades, se trata de confeccionar una *relación de todas las necesidades de los componentes del grupo*. La finalidad es identificar todas las necesidades, no analizarlas. Para hecerlo, se procede de la siguiente manera: una de las personas va leyendo, en voz alta, la lista que ha hecho; cuando termina, empieza otra persona y así sucesivamente. A medida que se va produciendo la lectura, la persona coordinadora (generalmente la educadora o el educador) va anotando en un portafolios o un encerado las necesidades expuestas para que todos los participantes las puedan tener presentes y proceder a tachar de sus listas respectivas aquellas necesidades que ya han sido expuestas por otra persona. Como lo que importa en esta fase es tener una lista de las necesidades, basta con que se expresen en una sola ocasión. De esta manera, las personas que hablen en los últimos lugares acostumbrarán a tener pocas necesidades para añadir a la lista.

Con esta primera fase del proceso de análisis habremos conseguido identificar todas las necesidades manifestadas por las personas que forman el grupo.

2. Categorización de las necesidades

Ahora se trata de analizar las necesidades y agruparlas en categorías más amplias. A la vista de la relación de necesidades, los miembros del grupo proponen categorías y las necesidades de la lista que formarían parte de cada una de aquellas. El debate tiene que llevar a acordar las categorías que el conjunto del grupo considere más adecuadas.

Con la categorización se pretende:

- Iniciar un debate sobre el significado de cada necesidad de la lista (para incluirlas en categorías se requiere acordar este significado).
- Darse cuenta de las relaciones que se producen entre unas y otras necesidades.
- Construir unas categorías que permitan manejar unas pocas necesidades básicas, ya que con un listado demasiado amplio se hace muy difícil el análi-

sis y la priorización posterior en orden a elaborar un proyecto que pueda dar respuesta a las necesidades.

3. **Priorización de las necesidades**

Priorizar las categorías acordadas en la fase anterior permitirá dar un paso más en el análisis y en la reflexión sobre las propias necesidades y orientará la elaboración del proyecto socioeducativo, ya que, según el tiempo disponible, los recursos, etc., probablemente no será posible dar respuesta a todas las necesidades o no en el mismo grado. El proyecto deberá centrarse en las necesidades más prioritarias.

En todas las fases del proceso, y en ésta que lo cierra de manera especial, es muy importante que exista un debate y una reflexión profundas. Para ayudar a establecer la priorización pueden usarse algunas técnicas, pero siempre teniendo presente que tales técnicas sólo son un recurso que nunca puede sustituir la reflexión colectiva. En todo caso, para priorizar es conveniente tener presentes tres factores: la importancia de la necesidad, la urgencia de dar respuesta a ella y, también, la viabilidad de dar realmente una respuesta formativa que lleve a mejorar la situación.

Ejemplo de metodología normativa para el análisis de necesidades

Las fases de esta metodología son las siguientes: análisis de la demanda inicial, prediagnóstico, diseño de la búsqueda de información, aplicación del diseño, análisis de la información obtenida y conclusiones.

1. **Análisis de la demanda inicial**

- Origen de la demanda (quién la hace y quién la ha recibido).
- Contenido y tipo de la demanda:
  - Qué se pide.
  - A que ámbitos se refiere la demanda: educativo, asistencial, informativo.
  - Primera valoración sobre el contenido de la demanda: posibles causas, desencadenantes, motivaciones (explícitas e implícitas).
- Estimación del grado de prioridad que tiene que dar respuesta a una demanda como la planteada.

2. **Prediagnóstico**

Con el prediagnóstico se pretende, a partir de los datos obtenidos en el análisis de la demanda, estudiar la viabilidad de elaborar algún tipo de respuesta formativa.

- Identificación de las personas afectadas por las necesidades de la demanda.
- Valoración de las posibilidades de llevar a término un plan de formación adecuado. Para hacer esta valoración hay que considerar los siguientes ámbitos:
  - Territorial (geográfico).
  - Temático.
  - Organizativo.
  - Financiero.

Desde cada uno de estos ámbitos, hay que analizar la viabilidad de elaborar y desarrollar un plan de formación. En el análisis pueden aparecer problemas como, por

ejemplo, los siguientes: el ámbito territorial de las personas afectadas es demasiado extenso; no existen profesionales debidamente preparados para dar respuesta a la demanda; la organización de la institución no puede dar cabida según a qué tipo de actividades; no hay disponibilidad financiera.

En el caso de que el prediagnóstico lleve a la conclusión de que no es viable, en el momento actual, dar respuesta a la demanda, no se proseguirá con el análisis de necesidades. En caso contrario, se pasará a la siguiente fase.

3. Diseño de la búsqueda de información

En el modelo normativo de análisis de necesidades se trata de buscar cuáles son realmente las necesidades utilizando instrumentos que proporcionen una información lo más objetiva posible.

Para diseñar cómo se buscará esta información, se puede rellenar una parrilla como la que se reproduce en el cuadro 5.

Para que la información obtenida sea lo más objetiva posible, se requiere recurrir a fuentes (personas y documentos) y utilizar instrumentos (entrevista, cuestionario, debate en grupo, etc.) que permitan obtener información de tales características.

4. Aplicación del diseño

Se trata de recurrir a las fuentes y utilizar los instrumentos previstos para obtener información.

Cuadro 5. Ejemplo de parrilla para la búsqueda de información en un análisis de necesidades normativo

	INSTRUMENTOS PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	FUENTES DE INFORMACIÓN
Descripción de la problemática y causas		
Descripción de la situación deseable		
Descripción de la situación que se ve viable conseguir		
Actitudes y sentimientos de las personas afectadas		

5. **Análisis de la información obtenida y conclusiones**

El análisis de la información obtenida permitirá llegar a conclusiones sobre cuáles son las necesidades a las que se tiene que dar una respuesta educativa, sus causas, las posibilidades de conseguir una mejora, etc.

Puede suceder que las conclusiones obtenidas pongan de manifiesto que, junto a las necesidades educativas, existen otro tipo de necesidades por cubrir (asistenciales, informativas, etc.). En este caso, se tendrán que derivar las conclusiones a los estamentos y a los profesionales pertinentes.

Instrumentos para el análisis de necesidades

Los instrumentos que se pueden utilizar para realizar el análisis de necesidades son muchos y diversos. A título de ejemplo, expongo brevemente las características de los siguientes: cuestionario, entrevista, observación, indicadores sociales y grupo nominal.

Cuestionario

Este instrumento permite obtener datos mediante las respuestas en una hoja de papel. Facilita recoger la opinión, en poco tiempo, de muchas personas y es relativamente económico. Las preguntas cerradas facilitan la rapidez del análisis, aunque aportan menos información que las abiertas.

Los principales problemas de este instrumento son que las personas que rellenan el cuestionario pueden interpretar erróneamente las preguntas y que no existe diálogo con quien realiza el análisis (a diferencia, por ejemplo, de la entrevista).

Una vez diseñado el cuestionario es recomendable realizar una prueba piloto y, a partir de ella, elaborar el cuestionario definitivo.

Fases

Preparación:

- Selección de personas a quienes preguntar (determinar el mínimo de respuestas necesarias para que la información sea significativa).
- Elaboración del cuestionario (preguntas abiertas/cerradas).
- Preparación de la presentación del cuestionario (introducción escrita/oral).
- Aplicación del cuestionario: entrega y recogida.
- Codificación y análisis de las respuestas.
- Conclusiones.

Entrevista

Una buena entrevista proporciona información muy útil, con muchos más elementos de detalle y explicativos que en el caso de los cuestionarios (aunque, evidentemente, éstos tienen la ventaja de ser más fáciles de utilizar y de permitir llegar a más personas).

La entrevista puede utilizarse, por ejemplo, para completar o profundizar en de-

terminados aspectos detectados a partir de la información recogida mediante cuestionarios.

Entrevistar es una destreza y, como tal, se perfecciona con la práctica. De todas maneras, puede ser útil disponer de las siguientes orientaciones, en cada una de las fases de su desarrollo.

Fases

Antes de la entrevista:

- Fijar los objetivos de la entrevista.
- Prever preguntas clave.
- Prever el lugar y la duración.

Durante la entrevista:

- Intentar crear un clima agradable.
- Comportarse de forma atenta.
- Utilizar un lenguaje adecuado.
- Ser receptivo y abierto.
- Plantear cada pregunta clara y lentamente.
- Clarificar las respuestas ambiguas.
- No sugerir cuál es la respuesta esperada, preferible, evidente o cómoda.

Después de la entrevista:

- Anotar los comentarios inmediatamente después.
- Analizar si es necesario obtener información adicional de otras fuentes.
- Extraer conclusiones.

Observación

Mediante la observación se pueden obtener datos respecto a la actuación de una persona o de un grupo. Puede utilizarse para complementar la información conseguida mediante otros instrumentos. Sus problemas principales son que requiere bastante tiempo y que la presencia del observador puede alterar el comportamiento de la persona o de las personas observadas.

Las notas deben incluir la fecha, la hora y la duración de cada observación; el lugar exacto; las personas presentes; el papel atribuido al observador.

Fases

Preparación:

- Selección de personas a quienes hay que observar.
- Previsión de la cantidad y de los momentos.
- Preparación del material: guia de observación y registro.

Desarrollo:

- Toma de contacto.
- Ubicación en el lugar adecuado.
- Desarrollo de la observación propiamente dicho (anotaciones).

Después de la observación:
- Codificación y análisis.
- Conclusiones.

Indicadores sociales

Son datos estadísticos que proporcionan información sobre aspectos de una situación social, incluyendo su desarrollo y su trayectoria.

Elementos

Población:
- Edad.
- Sexo.
- Renta.
- Localización geográfica.
- Otros aspectos.

Factores de riesgo:
- Descripción de los factores.
- Segmentos de la población afectados.
- Porcentajes.

Indicadores comunitarios:
- Composición familiar.
- Procedencia.
- Economía.
- Infraestructuras.
- Servicios públicos.
- Vivienda.
- Salud.
- Tiempo libre.

Grupo nominal

Esta técnica sirve para ayudar a identificar problemas y a realizar propuestas para solucionarlos.

Fases

Formulación amplia del problema o cuestión:
- Lluvia de ideas *(brainstorming)* de los participantes sobre el problema (se van anotando todas las ideas sin ningún tipo de comentario).
- Análisis colectivo de la lista de ideas.
- Votación preliminar individual de las cinco ideas más adecuadas.
- Coloquio sobre las ideas votadas.
- Votación final.

Los instrumentos reseñados son sólo algunos de los posibles. Se podrían añadir

muchos otros: entrevista colectiva, análisis de información escrita, debate en grupo, etc. Para información sobre otros instrumentos resulta de interés un trabajo de Pérez-Campanero (1994).

Conclusiones del análisis de necesidades

Las conclusiones del análisis de necesidades tienen que servir de base para formular el proyecto de intervención. Este proyecto puede contemplar diversos niveles, tal como he comentado anteriormente (en función del grado de formalización, de la dimensión temporal y de la dimensión espacial), pero siempre se debe buscar la opción menos compleja.

Si hemos de realizar un informe de las conclusiones del análisis de necesidades, podemos incluir los siguientes apartados:

- Introducción justificando la finalidad y el origen del proceso de análisis realizado.
- Descripción de la metodología seguida.
- Conclusiones del análisis.
- Implicaciones de las conclusiones: recomendaciones.

De las conclusiones del análisis de necesidades al diseño de un modelo de formación

A partir de las conclusiones obtenidas con el análisis de necesidades puede diseñarse un proyecto socioeducativo. Pero, en algunos casos, puede ser conveniente elaborar un anteproyecto o un modelo de intervención (o de formación), antes de diseñar el proyecto.

Elaborar un modelo adecuado a las necesidades detectadas y coherente con el PCI permite hacer una reflexión (a ser posible en equipo) sobre cuál es la alternativa más adecuada ante la situación planteada.

Siguiendo el esquema de modelo de formación propuesto por Imbernón (1989) y teniendo en cuenta los datos proporcionados por el diagnóstico inicial (contextuales y sobre necesidades), se puede definir un modelo que constará de cuatro partes:

1. Sistema de organización general de la formación.
2. Sistema o modalidad de intervención
3. Sistema de orientación metodológica, y
4. Sistema de evaluación.

1. Sistema de organización general de la formación

En este apartado se determinará si la organización general de la formación se realizará internamente (por personas del propio centro o institución), externamente (se encargará a una empresa de servicios, por ejemplo) o en colaboración (con una distribución de competencias organizativas entre personas internas y externas a la institución).

2. Sistema o modalidad de intervención

El siguiente paso será determinar la modalidad o las modalidades de formación: curso, talleres, ludoteca, seminario, grupo de trabajo, EAO (enseñanza asistida por ordenador), grupo de tiempo libre, etc.

3. Sistema de orientación metodológica

Se trata de determinar el enfoque metodológico, las estrategias básicas que se prevén, dentro del marco de la modalidad acordada en el paso anterior: centros de interés, realización de proyectos, estudio de casos, investigaciones, fórums, juegos de simulación, etc.

4. Sistema de evaluación

La evaluación es el mecanismo que permite analizar si se están consiguiendo las intenciones que se pretenden en un proyecto y qué elementos están influyendo en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Determinar el sistema de evaluación es, por lo tanto, esencial. En este apartado se determinarán sus características básicas: evaluación participativa, externa y/o interna, momentos de la evaluación, contenidos de evaluación, etc.

Análisis de recursos

Para diseñar un modelo de formación viable es necesario analizar con qué recursos se puede contar. La falta de determinados recursos puede ser un obstáculo insalvable para determinado modelo de formación. Se trata, evidentemente, de un condicionante muy relevante para diseñar el modelo. Si se considera que, a partir de las conclusiones del análisis de necesidades, es adecuado diseñar un proyecto socioeducativo sin necesidad de elaborar previamente un modelo de formación, será conveniente realizar un análisis de recursos previo a la elaboración del proyecto.

Un guión orientativo para el análisis de recursos es el siguiente:

- Recursos del centro o institución.
- Recursos humanos (coordinadores, educadores, etc.).
- Recursos temporales (períodos disponibles, períodos más favorables).
- Recursos espaciales (espacios disponibles y sus características).
- Recursos materiales.
- Recursos financieros.
- Otros recursos.

Las intenciones educativas

Se trata de uno de los componentes fundamentales de todo proyecto socioeducativo y, a la vez, uno de los referentes básicos para cualquier decisión metodológica, organizativa o evaluativa.

La educación social es intencional y, como tal, las intenciones especifican lo que se pretende conseguir. Aunque las intenciones no abarcan todo lo que realmente se

aprende (recuérdese la importancia del curriculum oculto), su definición constituye el punto de partida del proyecto.

Objetivos

Tal como señala Martínez Sánchez (1995, p. 29), las educadoras y los educadores sociales se encuentran con una contradicción, ya que deben conjugar objetivos abiertamente encontrados: las organizaciones imponen objetivos eficienticistas (lo que importa es la eficacia y la eficiencia del sistema y de sus organizaciones); las instituciones demandan objetivos de socialización de las personas, entendida ésta como una integración en una sociedad en la que rige la tendencia a la «normalización» y al «control social» que tiende a etiquetar y a ordenar a las personas en función de una escala de méritos y de normas impuestos por la cultura dominante; por último, existe un objetivo propio y específico de la tarea educativa: la verdadera superación y autorrealización personal.

Ante esta contradicción, no siempre resulta fácil formular objetivos adecuados a las necesidades detectadas. En muchos casos es necesario compaginar distintos tipos de objetivos. En todo caso, la cuestión de los objetivos, de su papel y de su configuración, es polémica y compleja en el discurso educativo actual y específicamente en el que se refiere a la educación social.

Diversos autores y autoras abogan por una definición de objetivos en la planificación de la intervención educativa en educación social entendidos como «los enunciados de los resultados esperados» (Ander-Egg, 1989, p. 36); diferencian entre objetivos generales y específicos, y creen que los específicos deben estar redactados de tal manera que sólo admitan una interpretación y formulados «en función de manifestaciones observables y evaluables» (Pérez Serrano, 1993, p. 67), deben ser «medibles y observables» (Vilar, 1996, p. 40), «concretos» (expresando con claridad y precisión lo que se pretende alcanzar con ellos) y «evaluables» (cuando terminen las actividades que los desarrollan se ha de poder saber si se han cumplido o no) (Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1989, p. 89).

Ante puntos de vista como los anteriores, algunos autores y autoras (haciendo referencia a la educación escolar) han constatado que, a pesar de los esfuerzos en favor de los objetivos concretos y evaluables, el profesorado no parece tomarse los objetivos educativos con seriedad, y cuando programan sus esfuerzos (Eisner, 1985, pp. 259-262),

> *[...] se parecen más a ejercicios para discurrir que a serios esfuerzos para construir herramientas para la programación del currículo.*

Eisner considera que la formación es compleja y dinámica y que los resultados que se obtienen son demasiado numerosos para poder ser preespecificados en términos de comportamientos que haya que llevar a cabo y de contenidos que hay que manifestar, especialmente en materias en las que se desean respuestas creativas o innovadoras, en las cuales:

> *[...] el fin obtenido debería ser algo sorpresivo, tanto para el profesor como para el alumno; lo más valioso [...] es el desarrollo de la curiosidad inventiva y del conocimiento profundo, que sólo puede describirse en términos poéticos y metafóricos.*

La crítica de Eisner y de otros autores (Stenhouse, 1987; Kemmis, 1993) a la formulación de objetivos como especificación de los resultados esperados tiene especial interés en el ámbito de la educación social, ya que en ésta adquieren mucha relevancia aprendizajes del estilo apuntado por el autor citado y otros aprendizajes en la dimensión de las actitudes y los valores.

Eisner, como alternativa a los objetivos operativos y terminales, habla de «objetivos expresivos», los cuales identifican una situación de trabajo, un problema, una tarea que plantear, pero no lo que el alumno o alumna ha de aprender. Por ejemplo, organizar un debate sobre una cuestión determinada, comentar y valorar una película, etc.

A mi entender, aunque el planteamiento de Eisner es interesante en el sentido de crítica a los objetivos conductuales, su propuesta confunde objetivos con actividades y, de igual manera que no creo que los objetivos por sí solos puedan prever todos los aprendizajes posibles, tampoco creo que se pueda considerar que las actividades tienen valor por sí mismas. Este valor dependerá de diversos factores, pero me parece que el más claro es el objetivo al cual responden.

Bruner (citado por Stenhouse, 1987) se refiere a «principios de procedimiento» o «metas pedagógicas» a un nivel amplio. Por ejemplo, ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano, realizar discusiones en clase, etc. En realidad, los principios de procedimiento cabe entenderlos como objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en este sentido, son interesantes, ya que resaltan el proceso por encima del producto teórico que hay que conseguir. Pero también en este caso puede entenderse que estos principios se refieren más a la metodología que a los objetivos propiamente dichos, aunque, por su relevancia, no me parecería inadecuado contemplarlos en el apartado formal correspondiente a los objetivos, pero, en todo caso, diferenciándolos claramente de los objetivos de aprendizaje.

La educación social es, en una parte importante, una pedagogía de los valores entendida como aquella pedagogía que pretende que la persona llegue a tener criterio para actuar, de manera autónoma, racional y cooperativa, en situaciones de conflicto de valores. Para Buxarrais (1991, p. 14), la educación moral pretende que las personas:

> *[...] aprendan a pensar sobre temas morales y cívicos, desarrollando capacidades de razonamiento lógico y que aprendan también a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas.*

Se trata también de que la conducta llegue a ser un reflejo de la manera de pensar.

Una pedagogía de los valores necesariamente debe llevar a considerar el currículum oculto. El educador y la educadora social tienen que ser conscientes de que todo lo que hagan puede tener consecuencias (algunas previstas y otras no) y, a partir de esta consciencia, reflexionar sobre prácticas alternativas y preguntarse qué está sucediendo más allá de los planes explícitos y de los resultados que cada uno trata de conseguir.

Ante el polémico tema de los objetivos educativos, creo adecuado optar por un planteamiento que acepte que las aportaciones de los distintos puntos de vista tienen elementos de interés, pero que establezca las siguientes premisas:

1. Es necesario definir unos objetivos generales o intenciones educativas que orienten la intervención didáctica.
2. Especialmente en determinados ámbitos, puede ser adecuado formular objetivos *referenciales* que concreten los generales.
3. Los objetivos expresarán las capacidades que hay que desarrollar por los educandos y educandas en una perspectiva de formación integral.
4. Puede considerarse interesante definir también (diferenciándolos claramente de los anteriores) objetivos o principios orientadores de la intervención de las educadoras y de los educadores.
5. En ningún caso se puede considerar que la definición de objetivos agote las posibilidades de aprendizaje, sino que, por el contrario, se requiere analizar los procesos de manera holística y desarrollar estrategias de investigación sobre los resultados esperados y no esperados.

Los problemas más habituales que suelen darse en la especificación de los objetivos son los siguientes:

- Se trata de objetivos demasiado conformistas (en realidad, plantean un aprendizaje muy limitado) o excesivamente ambiguos.
- No reflejan las expectativas diversas de los propios educadores, pero también de la institución y de los educandos.
- Los objetivos se modifican demasiado frecuentemente.
- Se trata de objetivos irreales por inviables (son excesivamente ambiciosos), ya sea por su formulación o porque son excesivos para el tiempo disponible.
- No responden claramente a las necesidades detectadas.

Aunque no siempre resulta fácil evitar esos problemas, la reflexión sobre ellos puede facilitarlo.

Contenidos

En las planificaciones didácticas escolares, se acostumbra a contemplar los contenidos de manera formalmente diferenciada de los objetivos. La consideración de los contenidos curriculares lleva a plantear si éstos tienen valores intrinsecos y sobre si es posible seleccionar contenidos sin plantearse si sirven para conseguir unos resultados. Pero hay que analizar el papel de los contenidos en la planificación especifica de la intervención en educación social.

El análisis y la reflexión, por parte de educadores y educadoras, sobre los contenidos y sobre cómo organizarlos, puede ayudar a mejorar la calidad de la intervención, pero esto no implica que formalmente se tengan que considerar en el diseño curricular. Creo que las capacidades generales definidas en el apartado de objetivos tienen que servir como guía orientativa para el resto de decisiones referentes al diseño y que los contenidos pueden estar implícitos en las propias capacidades definidas. En todo caso, entiendo que los contenidos han de tener una relación directa con los objetivos generales explicitados.

Aunque la determinación de contenidos (más o menos generales) puede llegar a resultar una tarea compleja (especialmente teniendo en cuenta la preeminencia de

aprendizajes procedimentales y actitudinales propia, en general, de la educación social), su especificación puede reportar dos aspectos interesantes: ayudar a configurar (delimitándolo) el objetivo y, sobre todo, permitir diferenciar el tipo de aprendizaje que se diseña.

Definir contenidos puede ayudar a clarificar el proyecto socioeducativo. Pero entiendo estos contenidos como una sustantivización de lo abarcado por los objetivos generales expresados en términos de capacidades de aprendizaje. Los contenidos expresan lo que se pretende enseñar y, por lo tanto, lo que el educando debería aprender. En este planteamiento, se relacionan directamente con los objetivos generales y están al servicio de la intención de conseguir aquéllos. Ayudan a configurar o a delimitar los objetivos.

La noción de contenido tiene que ser suficientemente amplia como para que, junto a los conocimientos, contemple las habilidades o procedimientos y las actitudes y valores. Esta diferenciación orientará sobre tipos de estrategias adecuadas, ya que el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos requiere procesos distintos.

El concepto de contenido de enseñanza y de aprendizaje (muy especialmente en el caso de la educación social) debe entenderse en un sentido amplio e, independientemente de la terminologia utilizada, ha de permitir abarcar todo aquello que es enseñable y aprendible. En este sentido, los contenidos que hay que enseñar se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Contenidos *conceptuales* o de conocimiento, que son aquellos que el educando o educanda debe llegar a saber.
- Contenidos *procedimentales* o de habilidades, que son aquellos que el educando o educanda debe llegar a saber hacer.
- Contenidos de *valores* y *actitudes*, que son aquellos que el educando o educanda debe llegar a asumir como reguladores de su manera de ser.

Especificar el tipo de contenido ayudará en el momento de pensar en posibles estrategias de enseñanza para su aprendizaje.

En el cuadro 6 se muestran algunos ejemplos de objetivos y de contenidos que pueden estar relacionados con ellos.

El informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI (Delors, 1996) considera que los tres pilares para la educación tienen que ser «aprender a saber», «aprender a hacer» y «aprender a ser», pero a éstos añade un cuarto pilar, que considera aún más importante que los anteriores: «aprender a vivir juntos». Aunque en este libro entiendo que este cuarto pilar puede formar parte de los aprendizajes actitudinales (aprender a ser), creo importante destacar su relevancia.

La comisión de la UNESCO señala que este aprendizaje supone uno de los principales retos de la educación, ya que el mundo actual es, demasiado a menudo, un mundo de violencia que contradice la esperanza que algunas personas habían puesto en el progreso de la humanidad. La misma comisión propone dos vías complementarias para avanzar en el objetivo de aprender a vivir juntos: en un primer nivel, el descubrimiento del otro; en un segundo nivel, el compromiso en proyectos comunes a lo largo de la vida. Trabajar juntos en proyectos estimulantes (la práctica de un deporte, por ejemplo) ayuda a disminuir los conflictos e incluso pueden desaparecer del todo.

Cuadro 6. Ejemplo de objetivos y de contenidos

OBJETIVOS	CONTENIDOS
Conocer opciones laborales y profesionales posibles...	• Opciones laborales y profesionlcs (Conceptual)
Reflexionar sobre los propios intereses, posibilidades y limitaciones...	• Reflexión sobre intereses propios (Actitudinal) • Análisis de la s propias posibilidades y limitaciones (Procedimental) • Reflexión sobre las propias posibilidades y limitaciones (Actitudinal)

Contenidos conceptuales

Dentro de los contenidos conceptuales, es interesante diferenciar entre los hechos y los conceptos propiamente dichos.

Los *hechos* son sucesos, situaciones, datos, fenómenos concretos y singulares (por ejemplo, la fecha de un acontecimiento histórico, el nombre de un río, etc.). Su aprendizaje requiere *memorización* y actividades posteriores de recuerdo. Para que un hecho tenga sentido debe asociarse a un concepto.

Un *concepto* es un conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes (por ejemplo, la ley de la gravedad, el feudalismo, etc.).

Los conceptos (y los sistemas conceptuales) son un tipo de contenido que requieren *comprensión* en un determinado grado (un concepto puede comprenderse superficialmente, medianamente, profundamente, etc.). Su aprendizaje necesita un proceso de elaboración y de construcción personal (hasta llegar a comprender el concepto en cuestión) y de *aplicación* en contextos distintos (situaciones distintas, problemas diferentes).

Cuando lo que pretendemos es que alguien aprenda determinados conceptos (o hechos), lo que queremos es que la persona en cuestión sepa algo.

Contenidos de habilidades o de procedimientos

Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de una meta (por ejemplo, la elaboración de un gráfico, la lectura, el cálculo, la investigación bibliográfica, etc.). Con el aprendizaje de este tipo de contenidos pretendemos que la persona llege a *saber hacer* algo.

El aprendizaje de contenidos de habilidades o procedimentales requiere necesariamente *ejercitación* (para llegar a saber hacer algo es imprescindible hacerlo),

pero también de *reflexión* sobre la propia actividad, ya que para realizar el aprendizaje de manera que se llegue a ser competente se requiere un conocimiento significativo de los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental. Para facilitar el aprendizaje de estos contenidos es adecuado proporcionar modelos expertos (ver cómo lee una persona experta, ayuda a aprender a leer, por ejemplo). Como en el caso de los otros tipos de contenidos, es necesario que los procedimientos o habilidades se apliquen en contextos diferentes (es la manera de evitar aprendizajes únicamente mecánicos).

Contenidos actitudinales

La enseñanza-aprendizaje de *valores* es compleja, ya que, tal como apunta Dreeben (1985, p. 76):

> *Si miramos a nuestra experiencia diaria y vemos de cerca lo que queremos decir y expresar realmente en nuestros principios morales más elevados [...], la complejidad del problema llega a ser terrible.*

Dreeben pone como ejemplo el valor «prohibición de mentir» y su relatividad, que se convierte en un problema para el educador o educadora: ¿Qué hay que enseñar respecto al mentir? ¿Qué es moralmente incorrecto? ¿Y las mentiras piadosas, las medias verdades o distorsiones menores de la verdad, las mentiras ante un moribundo sobre su estado?

Aunque se trate de una cuestión difícil, lo cierto es que en educación social los contenidos actitudinales son de una importancia central. Su enseñanza pretende que el educando *sea* responsable, creativo, etc. Los *valores* (creencias individuales sobre lo que se considera deseable, principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes) constituyen el componente más claramente ideológico, pero sería absurdo renunciar a su enseñanza aduciendo principios de neutralidad o algo por el estilo, ya que la enseñanza neutral no existe; siempre responde a una determinada manera de ver las cosas; y, por otra parte, refugiarnos en un pretendido objetivismo (no querer influir) supone dejar a la persona a merced de una sociedad que pretende adoctrinarle permanentemente (televisión, publicidad, política, etc.).

Las *actitudes* (disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, hecho, creencia, etc., que facilita el tener determinados comportamientos persistentes ante aquellas situaciones, hechos, creencias, etc.) son un aspecto clave de la formación de la persona y una de las dificultades principales con las que se encuentran las educadoras y los educadores sociales en su tarea educativa.

Aunque es posible llegar a consensos sobre determinados valores (respeto hacia los demás, responsabilidad, cooperación), incluso en este caso los valores admiten varias interpretaciones, por lo cual es imprescindible que la institución los defina y explicite claramente en su PI y que, luego, los recoja en los proyectos socioeducativos y en la intervención diaria.

En la enseñanza-aprendizaje de valores y de actitudes, los *modelos* proporcionados por los educadores, entre otros, desempeñan un papel muy relevante. Las actuaciones del propio educador, por lo tanto, son elementos que influyen en los

aprendizajes. En general, el aprendizaje vicario (imitación de modelos) es muy relevante en este tipo de aprendizaje.

También se adquieren nuevas actitudes mediante procesos de análisis y de reflexión. En este caso, es importante tener en cuenta que para adquirir nuevos valores y actitudes se requiere que exista conflicto, ya que precisamente la resolución del *conflicto* es lo que puede ayudar a este aprendizaje. Si el educando no se encuentra con una dificultad, no se encontrará en la necesidad de modificar actitudes ni de replantearse valores.

Para que se desarrollen actitudes de colaboración, de relación respetuosa con los demás, de solución de los problemas en común, etc., se requiere que el educando o educanda se encuentre ante situaciones conflictivas en sus relaciones sociales que le permitan ir construyendo aprendizajes para resolverlas. No se aprende a resolver problemas en común si uno no se encuentra ante una dificultad y, para solventarla, intenta hacerlo con los otros.

Carreras y otros (1995, p. 19) diferencian tres fases distintas en el aprendizaje de valores: el descubrimiento, la incorporación y la realización.

La adquisición de nuevas actitudes se verá facilitada si se generan mecanismos que coadyuven al cambio social de actitudes. Diversas experiencias han permitido detectar factores que facilitan el cambio. Una persona modificará con más facilidad sus valores y actitudes si:

- Tiene el sentimiento de que participa en el grupo.
- La participación es activa, con lo que la implicación con el grupo es mayor.
- Tiene conciencia de que disfruta de libertad para decidir.
- El líder institucional (en este caso, el educador o educadora) tiene un estilo de liderazgo democrático.

Organización didáctica de los contenidos

Una vez seleccionados los contenidos generales, éstos se han de organizar para su presentación y enseñanza a los educandos y educandas. Aunque se podría considerar que la organización de los contenidos forma parte del vasto concepto de metodología (especialmente con el sentido amplio que doy a este término) me parece más adecuado considerarla un puente entre la selección de los contenidos y las decisiones metodológicas o referidas al cómo enseñar.

El aprendizaje que de los contenidos hará el educando o educanda (en el supuesto de que sea significativo) será un aprendizaje que debe entenderse como un proceso de asimilación progresiva, con ritmos distintos y diacrónicamente desiguales, grados de aprendizaje del contenido variables, reformulaciones posteriores, etc.

Esto es así, por un lado, porque el proceso de aprendizaje es una construcción personal muy compleja y, por el otro, porque las dinámicas del grupo, de los subgrupos y de cada uno de los educandos y educandas son las que han de ir marcando cuándo tratar de determinados contenidos, aspecto, además, que el educador, aunque quisiera, no podría planificar estrictamente. En una dinámica en la que se pretende la cooperación y la reflexión, los aprendizajes se suelen producir en muchas ocasiones de manera imprevista.

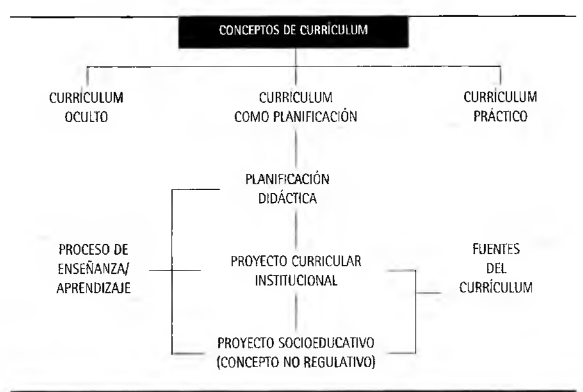
De todas maneras, partir de unos criterios para organizar los contenidos ayuda a disponer de un marco referencial a priori coherente, tanto en el sentido que los contenidos se encuentran explicitados y ubicados en relación a otros y al conjunto de ellos como en el sentido que los propios criterios son orientativos para la intervención activa.

Aunque los criterios posibles son varios, creo que es preferible limitarse a unos pocos esenciales, para que (al ser pocos y por lo tanto fácilmente recordables) puedan cumplir la función referencial mencionada en el párrafo anterior. Los criterios son los siguientes:

- *Continuidad* y *progresión*. Esta progresión implica enseñar, primero, aquellos contenidos que se requiere haber aprendido previamente a la comprensión de otros.
- *Interrelación* entre los contenidos para ayudar a que el educando adquiera una visión global, no segmentada. Esta interrelación incluye la de contenidos de diferente tipo.
- Delimitación de contenidos *centrales* o *inclusores* que permitan priorizarlos y utilizarlos como referencia para los contenidos que incluyen.

Una buena alternativa para disponer de un marco organizativo de los contenidos y posibilitar, a la vez, su enfoque desde distintos ángulos según la dinámica que se establezca, es elaborar un mapa de relación de los distintos tipos de contenidos. En el cuadro 7 se incluye un ejemplo sencillo.

Cuadro 7. Ejemplo de mapa de relación de contenidos



Metodología y organización didáctica

Proyectos o programas con contenidos semejantes pueden dar lugar a resultados o efectos distintos en función de la metodología utilizada. Uso el término *metodología*, aunque también en este caso la terminología empleada por los distintos autores y autoras es diversa: métodos, estrategias, técnicas, etc. En el concepto amplio de metodología incluyo las decisiones organizativodidácticas sobre estrategias y sobre recursos. Según Pérez Serrano (1993, p. 70):

> *La metodología constituye el nervio central de un proyecto, el eje, la columna que lo vertebra.*

El sistema, o subsistema, metodológico es un componente muy relevante del ambiente de aprendizaje o sistema ecológico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La metodología se configura a partir de la necesidad de responder a la cuestión: cómo se debe enseñar (o cómo se está enseñando, o cómo se ha enseñado).

Las decisiones sobre metodología que toma una educadora o un educador se sustentan en sus concepciones (explícitas e implícitas) sobre qué significa educar, cómo se produce el proceso de aprendizaje, las características de las personas a quienes hay que formar, etc. Los siguientes criterios pueden ser referentes para enfocar las decisiones metodológicas en la educación social:

- La formación debe concebirse como un proceso hacia una situación cada vez más autónoma e independiente de la persona que aprende por medio de la conducción del propio aprendizaje.
- La experiencia previa es un elemento clave facilitador del aprendizaje.
- Es imprescindible la referencia a la propia realidad (a la práctica de cada persona).
- El conocimiento de los propios objetivos de aprendizaje y del progreso realizado ayuda a reforzar la motivación para aprender.
- Las actividades han de articularse y fomentar (siempre que sea posible) las tareas cooperativas en un clima de comunicación, de participación y de intercambio.
- Las decisiones metodológicas han de ir dirigidas a progresar en la formación integral de la persona, en todo tipo de capacidades.

Variables metodológicas y de organización didáctica

La metodología está constituida por una serie de variables que interrelacionan entre ellas y, a su vez, con otros componentes del diseño curricular. Por lo tanto, las decisiones metodológicas pueden referirse a unas u otras de esas variables.

Los componentes o *variables* que en conjunto constituyen la metodología son varios. En un proyecto socioeducativo se pueden tener en cuenta, entre otros, los siguientes:

- Actividades.
- Criterios de agrupamiento.

- Modelo de comunicación e interacción.
- Organización del tiempo.
- Organización del espacio.
- Presentación de los contenidos.
- Dinámica del grupo.
- Recursos.

La metodología que se prevé y la que efectivamente se lleva a cabo (tomando como orientación lo planificado, pero con un alto margen para la decisión en la práctica) incluye numerosos aspectos (articulados alrededor de las variables apuntadas) que tienen gran influencia en la configuración del ambiente de aprendizaje.

A continuación apunto algunas cuestiones respecto a cada una de las variables indicadas.

Las actividades

Por actividad didáctica se puede entender cualquier tarea realizada por el educador o educadora, o por el educando o educanda, en la fase activa de la intervención didáctica.

Este componente metodológico es el nexo fundamental entre todos los componentes de un proyecto socioeducativo: en las actividades que se realizan se concretan todas las decisiones tomadas en el proyecto.

A menudo, cuando nos referimos a la planificación didáctica, estamos pensando fundamentalmente en las actividades que hay que desarrollar. Aunque las actividades no tendrían sentido ni justificación sin los demás componentes, lo cierto es que merecen una atención especial por el papel que representan tanto en la configuración de una propuesta de intervención educativa como en el proceso posterior de interacción entre educadores y educandos.

Las actividades pueden ser de tipo muy diverso y responder a finalidades distintas. Así, por ejemplo, podemos prever actividades con el fin de reforzar la motivación, ayudar a la reflexión, facilitar la profundización en una cuestión, etc. La elección entre uno u otro tipo de actividades estará en función de lo que pretendamos en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de actividades consiste en planificar series o secuencias de ellas, no actividades aisladas. Por ejemplo:

- Propuestas y debate sobre el desarrollo del proyecto (actividad 1); planificación de la búsqueda de información para llevar a cabo el proyecto elegido (actividad 2); constitución de equipos para el desarrollo de las distintas fases del proyecto (actividad 3), etc.

Estas series constituyen un elemento central de la metodología (aunque interrelaciona con los demás) y de la intervención didáctica en su conjunto. Siendo así, la reflexión sobre cómo enseñar ha de prestar necesariamente una atención muy destacada a los criterios para diseñar *secuencias de actividades* de enseñanza-aprendizaje.

Estas secuencias han de abarcar actividades facilitadoras del aprendizaje de las diferentes capacidades determinadas en los objetivos y, por lo tanto, de los distintos tipos de contenidos incluidos en aquellas.

Las actividades y otras decisiones metodológicas deben ir dirigidas hacia las intenciones definidas en el proyecto.

Asimismo, para facilitar el aprendizaje significativo, en las secuencias hay que considerar actividades con distintas funciones:

- Actividades que tengan como fin el conocimiento de los aprendizajes previos realizados por las educandas y educandos.
- Actividades para ayudar a la motivación.
- Actividades que fomenten la interrogación y el planteamiento para ayudar a crear desequilibrios o conflictos cognitivos que predispongan al educando a hacer el esfuerzo para buscar el aprendizaje (la respuesta a su conflicto, a su duda).
- Actividades de elaboración y de construcción de significados (informativas, de comprensión, de contraste con los conocimientos previos).
- Actividades de descontextualización, de aplicación (en distintos contextos) y de generalización.
- Actividades de memorización o de ejercitación comprensivas.
- Actividades de síntesis que ayuden a asimilar los aspectos o ideas clave.
- Actividades de evaluación formativa o continuada y de evaluación sumativa.

Evidentemente, no se trata de planificar una actividad distinta para cada uno de los tipos anteriores, ya que una sola actividad puede cumplir distintas funciones (motivar, crear conflictos cognitivos y evaluación inicial, por ejemplo).

El agrupamiento de los educandos y educandas

Las formas de agrupamiento tienen mucha relación con el tipo de trabajo que se puede realizar y con las dinámicas de grupo que se generan. En el seno de cada grupo se pueden considerar diversas posibilidades de agrupamiento:

- Gran grupo en las actividades colectivas de todo el grupo (debate o coloquio, por ejemplo).
- Pequeño grupo (realización de un proyecto de trabajo o de una actividad cotidiana, por ejemplo).

En algunos ámbitos, el educador o la educadora trabaja a menudo con una sola persona; en ocasiones, con un proyecto socioeducativo individualizado.

En las tareas grupales es importante distinguir, tal como lo hace Rué (1991, p. 200), entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. El primero consiste habitualmente en una organización aditiva de educandos trabajando individual y simultáneamente, a partir de una misma pauta de trabajo, formulada por el educador . El trabajo cooperativo comporta una estructura grupal fuerte, en la que el diseño de las actividades que los educandos y educandas tienen que realizar se hace cooperativamente. Por ejemplo, decidir en común el tema o la cuestión que hay que tratar; acordar en grupo las tareas, el calendario, etc.

El reto es acercarse a esta dimensión cooperativa del trabajo en grupo. Este aspecto se relaciona muy directamente con las dos variables expuestas a continuación.

Modelo de comunicación y relación

La comunicación es un factor esencial en cualquier relación humana. Por lo tanto, también lo es en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia es aún mayor, si cabe, cuando se formulan planteamientos en los que la reflexión y el intercambio son piezas esenciales del entramado pedagógico.

El modelo de comunicación y relación previsto se ve reflejado en las decisiones tomadas en el proyecto socioeducativo respecto a otras variables metodológicas, como los criterios de agrupamiento, por ejemplo. Reflexionar sobre el modelo de comunicación supone plantearse cuestiones tales como la participación de educandos y educandas y su responsabilidad en el establecimiento de las normas de funcionamiento del grupo; la clarificación y el grado de consenso respecto a los objetivos o finalidades del grupo, la negociación de los significados, etc.

En todo caso, el modelo real de comunicación dependerá fundamentalmente de la actitud del educador o educadora. Esta actitud debe ir encaminada a la constitución de una comunidad de aprendizaje en la que se compartan conocimientos y en la que la bidireccionalidad sea una constante (y esto afecta al lenguaje verbal, pero también al paralenguaje o lenguaje no verbal). Es imprescindible compartir el código, crear canales adecuados y buscar la retroalimentación permanentemente. Es en un ambiente de aprendizaje constituido por estas características donde se desarrollarán más fácilmente procesos reflexivos y donde los aspectos afectivos contribuirán a potenciar la riqueza de los aprendizajes.

Entre otros aspectos (las expectativas, por ejemplo), conseguir que una comunicación interpersonal sea adecuada dependerá de dos factores:

- El lenguaje verbal: estructura del mensaje, comentarios de refuerzo, resumen de lo que se ha dicho para que quede claro, etc.
- El lenguaje no verbal: actitud corporal, proximidad en el espacio, entonación, volumen de la voz, pausas, etc.

Los aspectos anteriores se encuentran enmarcados en una o unas determinadas actitudes del educador o la educadora ante la persona con quien se relaciona. Dorra y Millet (1970) enumeran seis actitudes posibles:

- De decisión o resolutiva.
- De encuesta o exploradora.
- De ayuda o tranquilizadora.
- Evaluativa o valorativa.
- Interpretativa o clarificadora.
- Comprensiva o empática.

Evidentemente, esas actitudes pueden combinarse entre sí. Las cuatro primeras son actitudes directivas, mientras que las dos últimas son actitudes no directivas, más abiertas.

En el cuadro 8 se señalan algunos obstáculos para la comunicación.

Cuadro 8. Obstáculos para la comunicación

DIFICULTA LA COMUNICACIÓN	FACILITA LA CUMUNICACIÓN
• El egocentrismo	• Estar al servicio de los demás y, si es conveniente, «desaparecer».
• No saber escuchar; sólo oír	• Ser receptivo; escuchar pensando en lo que se oye
• Tener prejuicios	• Tener una actitud abierta, comprensi va
Rehusar ideas divergentes con las propias	• «Ponerse» en el pensamiento de la otra persona y aceptar como normal las diferencias
• Ser dogmático	• Respertar las opiniones y actitudes ajenas

Organización del tiempo

Tiempo y espacio son dos variables fuertemente relacionadas entre sí. Toda actividad formativa queda conformada por el tiempo y el espacio en los que se desarrolla. Se trata de dos factores que, en parte, limitan las posibilidades educativas o, en todo caso, las condicionan. La acción educativa en educación social está delimitada por un calendario, unos horarios, unos espacios. Pero, dentro de estos condicionantes, existe la posibilidad de tomar decisiones en sentidos distintos sobre cómo organizar el tiempo y el espacio, incluyendo las decisiones que se refieren al grado de flexibilidad de la distribución del tiempo y de la organización del espacio previstos inicialmente.

Para utilizar el tiempo como recurso funcional, Viñas (1994) propone los siguientes principios generales:

- Principio de *globalización:* el tiempo tiene que distribuirse teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- Principio de *prioridad* y *racionalización:* hay que establecer prioridades, ya que nunca hay tiempo para todo.
- Principio de *distribución de tareas:* adjudicar tareas a personas o grupos (entre todos lo haremos todo; no todos lo haremos todo).
- Principio de *coherencia:* la distribución de tareas tiene que ser coordinada de manera que haya una coherencia que impida que los educandos y educandas reciban una imagen de confusión.
- Principio de *diversidad:* cada persona es distinta y tiene necesidades específicas distintas, por lo que el tiempo no puede ser homogéneo e idéntico para todos; su distribución tiene que posibilitar el respeto a la diversidad.

Para confeccionar horarios deben tenerse en cuenta, entre otros, los siguientes criterios generales:

- La capacidad de atención de una persona se va incrementando, desde una situación inicial, hasta llegar a su punto más alto; a partir de este momento empieza a decrecer. La duración del punto más elevado de atención depende de diversos factores (características personales, edad, motivación, tipo de actividad, etc.), pero no suele prolongarse demasiado. La curva de la atención debe tenerse en cuenta tanto para no programar actividades demasiado largas que requieran una atención elevada, como por la necesidad de prever actividades de distinto tipo.
- Las actividades que demandan procesos de abstracción suelen ser más fatigosas que otro tipo de actividades (de creatividad artística, por ejemplo). Hay que evitar planificar actividades fatigosas seguidas.
- Las actividades físicas también pueden ser actividades muy fatigosas. Es un error planificar una actividad que requiera un gran esfuerzo mental a continuación de una actividad que requiera un gran esfuerzo físico, ya que no existe una fatiga física equilibradora de la mental; las dos se suman, pues ambas acumulan toxinas en la sangre.
- El interés y el placer retardan la aparición de la fatiga.
- Hay que combinar distintos tipos de actividades: individuales y en grupo; dirigidas y autónomas; etc.

Organización del espacio

Las características del espacio influyen de manera relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El entorno envía continuamente mensajes que incitan a hacer determinadas acciones, a utilizar determinados materiales.

Tal como señalan Loughlin y Suina (1987, pp. 21-59), los problemas del entorno pueden analizarse de dos modos: como problemas de *comisión* y de *omisión*. Existe un problema del primer tipo cuando hemos organizado el espacio de manera poco adecuada. Por ejemplo: determinados materiales pueden estar ubicados en un lugar que sea de paso excesivo, lo que puede propiciar su deterioro (con lo cual no se podrá disponer de ellos para el aprendizaje) o la distribución del espacio es tal que algunas zonas de paso están siempre congestionadas.

Más difícil es identificar los problemas de omisión. Por ejemplo, determinados materiales no se utilizan simplemente porque no están a la vista.

La reflexión educativa sobre el espacio es muy necesaria. Sin entrar en modificaciones estructurales, ni tan sólo en modificaciones de coste elevado, es posible plantearse mejorar la adecuación de los espacios de un centro en los niveles siguientes (Doménech y Viñas, 1997, pp. 58-59):

- Modificaciones combinadas de espacio y tiempo: para conseguir un aumento de los índices de aprovechamiento del centro (dobles turnos, uso en periodos vacacionales, etc.).
- Modificaciones en el material didáctico y en los equipamientos: decisiones sobre la distribución de las salas (incluyendo los espacios comunes), equipamiento de salas específicas, adquisición de material, de nuevos equipos di-

dácticos y de cualquier elemento que pueda contribuir a dar una mejor respuesta a las necesidades.

- Modificaciones en la imagen externa del centro: decoración y ambientación de los vestíbulos, pasillos, lugares de trabajo, recepción, etc.
- Modificaciones en la sala de trabajo didáctico (taller, aula, etc.): cambios en el mobiliario, distribución de los muebles, de los elementos fijos y móviles, de los armarios, del material, etc.

Presentación de los contenidos

La organización metodológica de los contenidos para su presentación al educando es una variable que se interrelaciona con todas las anteriores. Diversos autores han incidido en la necesidad de los planteamientos interdisciplinares o integrados si se pretende conseguir construcciones teóricas cada vez más significativas. Para Torres (1994) la interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a las cuestiones y a los problemas que preocupan en cada sociedad.

Torres aboga (se refiere al ámbito escolar, pero, evidentemente, su propuesta es aún más clara, si cabe, en el de la educación social) por un «currículum integrado». Con el mismo sentido, otros autores se refieren a un enfoque globalizador (Zabala, 1989, 1995). Para este autor, este enfoque se trata de una cuestión de actitud por parte del educador y no sólo de técnica pedagógica: se puede materializar en estrategias metodológicas de globalización, pero también en estrategias interdisciplinares e, incluso, disciplinares (trabajando sólo la lengua o la carpintería, por ejemplo), siempre que se dé la actitud de presentar los contenidos mostrando las relaciones con otros contenidos para que el educando pueda contextualizarlos y ubicarlos en relación a sus aprendizajes previos con más facilidad.

Existen muchas opciones para desarrollar una metodología globalizadora o integradora, pero esas opciones pueden agruparse en cuatro grandes tipos:

1. *Los centros de interés:* el tratamiento de un tema desde perspectivas diversas. Por ejemplo: una fiesta popular, nuestro barrio, el sistema de elecciones políticas, etc.
2. *Los proyectos:* se trata de decidir, diseñar y realizar algo. Por ejemplo: una campaña de solidaridad; una obra de teatro; un huerto, etc.
3. *La investigación del medio:* proceso para buscar respuestas a un problema. Por ejemplo: ofertas culturales del barrio; las relaciones intergeneracionales; algún problema aparecido en los medios de comunicación.
4. *Los proyectos de trabajo*, que tienen un carácter más escolar (elaboración de un *dossier* sobre una temática).

En el cuadro 9 se reproduce un esquema de los principales métodos de globalización, con sus fases principales (Zabala, 1995, p. 143).

Dinámica de grupo

El grupo no es una suma de miembros, sino un sistema que nace de la interrelación de sus componentes y que provoca cambios en ellos. Entre los componentes

del grupo se producen procesos de atracción, de repulsión, de tensión, etc., lo que determina una dinámica del grupo.

El grupo presiona a sus componentes provocando que:

- Las conductas y las ideas de las personas que forman el grupo se encuentren condicionadas por los grupos pequeños o subgrupos.
- Las creencias predominantes en el grupo ayuden a crear prejuicios en sus miembros.
- Sea difícil que un miembro del grupo modifique su actitud si este cambio supone actitudes contrapuestas a las normas (implícitas) que son imperantes en el grupo.

Las aportaciones de los estudios de dinámica de grupos sirven como referentes para la toma de decisiones que contemplan el grupo y/o los subgrupos que en él se desenvuelven como entidades que, incluso en su especificidad, se rigen por mecanis-

Cuadro 9. Métodos de globalización (Zabala, 1995)

	CENTROS DE INTERÉS	PROYECTOS	INVESTIGACIÓN DEL MEDIO	PROYECTOS DE TRABAJO
PUNTO DE PARTIDA	Situación real	Situación real	Situación real	Situación real
INTENCIÓN	Tema a conocer	Proyecto a realizar	Preguntas o cuestiones	Elaboración de un *dossier*
FASES	. Observación . Asociación - espacio - tiempo - tecnológica - causalidad . Expresión	. Intención . Preparación . Ejecución . Evaluación	. Motivación . Preguntas . Supuestos o hipótesis . Medios de información . Recogida de datos . Selección y clasificación . Conclusiones . Expresión y comunicación	. Elección del tema . Planificación . Búsqueda de información . Tratamiento de la información . Desarrollo del índice . Evaluación . Nuevas perspectivas

mos que se dan también en otros grupos. Las decisiones que se fijan en las dinámicas grupales tienen muchas conexiones con otras variables metodológicas, ya que todas ellas confluyen en estas dinámicas efectivas.

Las acciones y dinámicas grupales se configuran a partir de las características de una serie de variables interrelacionadas. Entre otras, se pueden citar las siguientes:

Ambiente

En la dinámica grupal influye tanto el ambiente físico como el conocimiento mutuo (entre el educador o educadora y los componentes del grupo como entre éstos). Es importante, por lo tanto, prever actividades que ayuden a este conocimiento.

Homogeneidad o heterogeneidad

La homogeneidad facilita el trabajo productivo, pero la heterogeneidad entre los componentes del grupo enriquece las relaciones y ayuda en el aprendizaje de nuevas actitudes. Recuérdese que el conflicto es necesario para el aprendizaje significativo (aunque las actitudes también se adquieren por aprendizaje vicario).

Esquemas de comunicación y participación

Ya he tratado anteriormente de esta variable. Hay que fomentar estrategias y situaciones que potencien la comunicación y la participación. Los educadores y educadoras tienen que prestar atención al currículum oculto que transmiten y analizar la participación verbal y la no verbal de los componentes del grupo.

Normas del grupo

Las normas explícitas pueden ser impuestas o acordadas, propuestas por los educadores o por los educandos (o por ambos). En todo caso, es necesario reflexionar sobre qué funciones deben cumplir las normas (de contención, de formación). También hay que analizar qué normas implícitas (no formuladas formalmente) están rigiendo en el grupo.

Control social

El sistema de recompensas y de sanciones (de todo tipo) condicionan también la dinámica grupal. Lo ideal es que el ambiente de aprendizaje favorezca la autosatisfacción en el propio proceso de aprendizaje (o en las tareas que se realizan). La evaluación continuada (de todo tipo), incluyendo la autoevaluación, tiene que proporcionar información que permita a cada persona reflexionar sobre sus progresos y reforzar sus expectativas positivas.

Rol o papel desempeñado por cada componente

Las personas que componen el grupo desempeñan distintos tipos de roles: algunos favorecen la dinámica grupal o ayudan a resolver los problemas comunes; otros son roles dirigidos a satisfacer las propias necesidades individuales. Analizar esos papeles puede ayudar a intervenir de manera que se refuercen los que resultan positivos para el grupo y se aborden educativamente los que resultan perjudiciales.

Beal, Bohlen y Raudabaugh (1964, pp. 93-98) hacen una interesante clasificación de los papeles o roles grupales, que se resume más adelante en el cuadro 10.

Las técnicas de dinámica de grupos

Servirse de técnicas grupales puede ayudar a dinamizar el grupo. Estas técnicas ayudan a la comunicación y a mejorar las relaciones entre los componentes del grupo. De todas maneras, debe tenerse en cuenta que las técnicas son un medio, y que, por lo tanto, hay que seleccionar la técnica más adecuada a cada objetivo y a cada grupo específico. Por otra parte, debe aplicarse correctamente.

Pérez Serrano (1993, p. 79) señala que las técnicas de grupo tienen como finalidades implícitas las siguientes:

- Desarrollar el sentimiento de «nosotros».
- Enseñar a pensar activamente.
- Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación.
- Enseñar a escuchar.
- Crear sentimientos de seguridad.
- Favorecer las relaciones personales.

Aunque existen muchas técnicas posibles, a continuación, expongo brevemente algunas de ellas.

Trabajo en comisión o en pequeño grupo

Consiste en...

Organizarse en grupos de 3 a 7 componentes que estudian o debaten un tema o problema para presentar sus reflexiones y conclusiones al gran grupo.

Cuadro 10. Roles en la tarea grupal (Beal, Bohlen y Raudabaugh, 1964)

PAPELES QUE AYUDAN A LA TAREA GRUPAL	PAPELES QUE AYUDAN A LA INFORMACIÓN Y AL MANTENIMIENTO DEL GRUPO	PAPELES «INDIVIDUALES»
. El iniciador y contribuidor . El que busca información . El que busca opinión . El elaborador . El compendiador . El integrador y coordinador . El orientador . El que está en desacuerdo . El que evalúa y critica . El estimulador . El técnico en procedimientos . El registrador (anotador)	. El que anima . El conciliador . El transigente . El facilitador . El fijador de normas . El observador y comentarista del grupo . El seguidor pasivo	. El agresor . El obstructor . El que busca reconocimiento . El que se confiesa . El juguetón . El dominador . El que busca ayuda manifestando inseguridad o subestimándose . El defensor de los intereses especiales

Es adecuada para grupos...
Pequeños en el seno de un grupo mayor.

Es útil para...
Poner en común distintos puntos de vista sobre una cuestión, incentivando la participación.

Observaciones
Es una de las técnicas más utilizadas, pero requiere un seguimiento por parte de la educadora o del educador para asesorar al pequeño grupo si tiene dudas de procedimiento o sobre el contenido que hay que tratar. Por otra parte, es importante hacer notar a los componentes de los grupos que tienen que fomentar la participación de todos ellos.

Philips 6-6

Consiste en...
Constituir grupos de 6 personas para debatir un tema durante 6 minutos. A continuación, los distintos grupos hacen una puesta en común.

Es adecuada para grupos...
Pequeños en el seno de un grupo mayor.

Es útil para...
Fomentar la participación y disponer, en poco tiempo, de un punto de partida para tratar el tema o cuestión, de una evaluación inicial del grupo o de una síntesis de un tema que se ha tratado previamente.

Observaciones
Para que el tiempo de seis minutos (aproximadamente) permita que todos los componentes del pequeño grupo den su opinión y se pueda tratar de la cuestión entre todos, es recomendable seguir estos pasos:

1. En primer lugar, cada componente del grupo da su opinión, brevemente, sobre la cuestión. Estas opiniones no se discuten.
2. Cuando se ha terminado la rueda de opiniones, y a partir de ellas, el grupo inicia un pequeño debate.
3. El animador o educador que dirija la sesión avisa al grupo cuando falta un minuto, para que éste anote las reflexiones o conclusiones a las que haya llegado.

Diálogos simultáneos

Consiste en...
Organizarse en grupos de dos para tratar sobre un tema o cuestión y después hacer una puesta en común.

Es adecuada para grupos...
De dos personas en el seno de un grupo mayor.

Es útil para...
Favorecer que las personas que conforman las parejas participen activamente en el tratamiento de un tema o en la solución de un problema, estimular el conocimiento mutuo y agilizar la puesta en común.

Observaciones
Es recomendable acordar un tiempo orientativo para el trabajo por parejas para que éstas puedan organizarlo mejor.

Simposio

Consiste en...
La exposición, por parte de componentes del grupo que se los han preparado, de aspectos de un tema o de una cuestión.

Se trata de una exposición sucesiva en la que cada persona aborda un aspecto o una perspectiva distinta del tema a fin de que, al final, éste quede expuesto de manera suficientemente completa y profunda.

Es adecuada para grupos...
Grandes.

Es útil para...
Obtener información y perspectivas distintas sobre una cuestión y favorecer la participación activa y la responsabilidad.

Observaciones
Esta técnica exige que los ponentes se preparen previamente su intervención a partir de una distribución de los aspectos que hay que tratar o de las visiones que han de ser abordadas entre ellos.

Mesa redonda

Consiste en...
Un grupo de personas (entre 4 y 7), conocedoras de un tema, debaten ante el gran grupo, dirigidas por un moderador.

Es adecuada para grupos...
Grandes.

Es útil para...
Confrontar distintos puntos de vista y potenciar situaciones de diálogo basadas en argumentaciones.

Observaciones

Los participantes en la mesa redonda pueden ser educandos y educandas, personas ajenas al grupo o una mezcla de ambos.

Los participantes tienen que prepararse un guión sobre el tema.

Entrevista colectiva

Consiste en...

Interrogatorio a una persona experta sobre un tema determinado por parte de los componentes del grupo.

Es adecuada para grupos...

Grandes.

Es útil para...

Obtener información sobre un tema a partir de las inquietudes de los miembros del gran grupo.

Observaciones

Esta técnica suele ser motivadora, ya que la persona entrevistada responde a aquellas cuestiones que interesan realmente a los miembros del grupo. De todas maneras, es recomendable introducir el tema antes de la sesión de manera que los componentes del grupo puedan ir pensando preguntas para formular.

Lluvia de ideas («brainstorming»)

Consiste en...

Proponer ideas sobre una cuestión: cada miembro del grupo aporta libremente ideas, las cuales se van anotando públicamente sin que nadie pueda hacer ningún tipo de comentario.

Una vez recogidas suficientes ideas se puede pasar a la segunda fase de la técnica, consistente en su análisis (validez, categorización, priorización, etc.).

Es adecuada para grupos...

Pequeños y grandes.

Es útil para...

Obtener ideas nuevas y desarrollar la capacidad creativa.

Observaciones

La lluvia de ideas *(brainstorming)* es una técnica de creatividad, por lo que es muy importante que quede claro que, en una primera fase, se trata de recoger cuantas más ideas mejor, sin que puedan ser criticadas.

En la segunda fase se analizarán y se escogerán las ideas que se consideren mejores.

Dramatización («role-playing»)

Consiste en...

La escenificación de una situación de la vida real, por parte de 5 ó 6 personas, ante el resto del grupo.

Cada personaje de la representación tiene que asumir el papel que la situación requiera. Después, se realizará un coloquio general para analizar la situación dramatizada.

Es adecuada para grupos...

Pequeños o grandes.

Es útil para...

Comprender mejor una situación determinada y fomentar la capacidad de observación.

Observaciones

Cada participante en la dramatización tiene que entender bien el tema o cuestión y el rol que tiene que representar en él.

Debate

Consiste en...

Discutir un tema o cuestión entre todos los componentes del grupo, con la ayuda de un conductor (generalmente, el educador).

Es adecuada para grupos...

Pequeños.

Es útil para...

Intercambio de opiniones y de informaciones. Estimula el análisis crítico, la intercomunicación y la tolerancia.

Observaciones

Aunque se puede utilizar en grandes grupos, en estos casos la participación activa de todos los componentes del grupo no es factible.

Juicio

Consiste en...

Escenificar la sesión de un tribunal de justicia, juzgando una cuestión polémica.

Es adecuada para grupos...

Pequeños y grandes (aunque la mayoría de los componentes tienen que actuar como observadores).

Es útil para...
Fomentar la opinión personal, desarrollar la capacidad de debate y la oratoria.

Observaciones
El grupo tiene que preparar la sesión en todos sus detalles, incluyendo aspectos formales (distribución de papeles, testimonios, pruebas documentales, etc.).

Los recursos

Los recursos son elementos necesarios para poder llevar a cabo cualquier proyecto socioeducativo. Generalmente se distingue entre tres tipos de recursos: humanos, materiales y financieros.

Recursos humanos

En el proyecto socioeducativo se tiene que prever qué personas son necesarias (si realmente es factible poder contar con ellas) para poder desarrollarlo. Es conveniente especificar dos extremos:

- La relación de las personas (educadoras, colaboradoras, para la gestión) que se requieren y sus características, indicando sus responsabilidades y tareas específicas en relación al proyecto.
- Previsión de actividades previas de formación o de capacitación (si es necesario).

Otros aspectos referidos a los recursos humanos (trabajo en equipo, coordinación, etc.) pueden considerarse también en el proyecto, aunque no los abordo aquí por considerarlos cuestiones organizativas que, tal como he mencionado en la Introducción, dejo al margen del foco de interés principal de este libro.

Recursos materiales

Se pueden distinguir tres tipos:

- Material que forma parte de la infraestructura (equipos audiovisuales, biblioteca, etc.).
- Material didáctico o curricular (sirve para planificar, desarrollar y/o evaluar el currículum).
- Material fungible diverso (papel, pinturas, pegamento, etc.).

El local y las instalaciones también pueden considerarse un recurso material, aunque los he incluido en la variable metodológica *organización del espacio*.

Aquí nos interesa tratar sobre los materiales didácticos o curriculares. A efectos del presente texto, se entenderá por material curricular *cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el educando o educanda y los materiales dirigidos a educadoras y educadores que se relacionen directamente con aquéllos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar a educadores y educadoras en el proceso de planificación, de desarrollo, y de evaluación del currículum.*

Los materiales curriculares pueden tener soportes distintos (pueden ser audiovisuales, informáticos, manipulativos, etc.). En todo caso, es importante no olvidar que estos materiales cumplen una función de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta función general se desglosa en diversas funciones específicas: innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, controladora de los contenidos, etc.

La selección, la elaboración y el establecimiento de criterios de utilización de estos materiales constituyen cuestiones relevantes para la configuración de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tomar aquellas decisiones, hay que tener presente que, tal como señala Torres (1996, pp. 98-110), los materiales curriculares pueden funcionar:

> *[...] como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes.*

Un claro ejemplo de lo anterior se encuentra en el tipo de libros (incluyendo cómics) y de revistas disponibles en el centro para su consulta.

Los materiales curriculares seleccionan y destacan determinados significados y determinadas prácticas y silencian otras. Para elaborar, seleccionar y establecer criterios orientativos del uso de los materiales curriculares, se deberá prestar atención a aspectos como los siguientes (Parcerisa, 1996):

- Relación de los contenidos del material con las intenciones educativas determinadas en el diseño y, en general, en el PI.
- Rigurosidad y actualidad de los contenidos.
- Valores y actitudes que transmiten implícitamente los materiales (presencia y papel atribuido a personas de distinto sexo, raza o edad; presencia y tratamiento que se da de ámbitos socioculturales y sociogeográficos distintos, el concepto de familia, etc.).
- Adecuación del nivel lingüístico (evitar el exceso de vocabulario técnico desconocido por el educando, de frases largas y rebuscadas que dificultan la comprensión).
- Densidad informativa.
- Carácter dogmático y abierto del material (diversas visiones de la realidad, planteamiento de las cuestiones de manera abierta, expresión de la relatividad). Si en un material no se dan estas características, puede ser adecuado sugerir también otro material con distintos puntos de vista.
- Secuencias de lectura (de textos o de imágenes):
  - Existencia de introducciones y organizadores previos que faciliten la conexión de los contenidos que desarrolla el material con los aprendizajes y las concepciones previas de cada lector o lectora.
  - Presencia de elementos facilitadores de la motivación, tales como referencias directas a ámbitos próximos, ejemplos de la vida cotidiana, planteamiento de interrogantes, etc.
  - Grados de lectura: diferenciación entre informaciones esenciales y complementarias, entre contenido central y ejemplificaciones.
  - Síntesis y resúmenes que faciliten la comprensión.

- Carácter individual o grupal de su uso.
- Características formales del material: formato, encuadernación, maquetación, legibilidad tipográfica, ilustraciones, índice adecuado, información complementaria, cambios de ritmo, iluminación, sonido, precio.

Recursos financieros

Cualquier proyecto, para que sea viable, requiere una financiación y un control de los gastos. Una vez prevista la forma de los recursos económicos (los ingresos), es necesario elaborar un presupuesto (ingresos y gastos).

La gestión presupuestaria de un proyecto socioeducativo incluye las fases que se describen a continuación:

1. Planificación. Elaboración del presupuesto directamente relacionado con el proyecto (recuérdese que los distintos componentes del proyecto se interrelacionan y condicionan mutuamente).
2. Ejecución y seguimiento del presupuesto. Control presupuestario durante la ejecución del proyecto.
3. Cierre del presupuesto. Una vez finalizado el proyecto, se cierra el presupuesto y se evalúa si se ha producido algún tipo de desviación sobre las previsiones.

La elaboración de un presupuesto inicial tiene que realizarse teniendo en cuenta cuatro aspectos:

1. El modelo de presupuesto tiene que prever los distintos tipos de gastos e ingresos que puedan producirse.

Cuadro 11. Ejemplo de ficha de presupuesto

1. Ingresos
    - 1.1. Cuotas (educandos x precio)
    - 1.2. Subvenciones
    - 1.3. Colaboraciones
    - 1.4. Otros

Total

2. Gastos
    - 2.0. Dirección y coordinación
    - 2.1. Educadores
    - 2.2. Material
    - 2.3. Locales
    - 2.4. Servicios externos
    - 2.5. Publicidad
    - 2.6. Diversos

Total

3. Diferencial (ingresos-gastos)

2. Empezar por la estimación de los gastos.
3. Sobrestimar los gastos y subestimar los ingresos. Prever siempre una partida de gastos diversos.
4. No considerar los ingresos por donaciones o subvenciones si realmente no están concedidos formalmente.

La estimación de un presupuesto es un proceso dinámico que requiere variaciones hasta encontrar el punto de equilibrio. El presupuesto debe ser revisado algunas veces hasta darlo como definitivo.

Aparte el presupuesto de ingresos y gastos (el más habitual en proyectos socioeducativos, aunque existen otros tipos posibles) también puede ser necesario hacer una previsión del flujo de caja *(cash-flow)*: la disponibilidad de dinero en efectivo en cada momento. Si no se hace esta previsión puede suceder que, en un momento determinado, nos encontremos sin dinero en efectivo (hemos gastado y aún no hemos ingresado).

Estrategias metodológicas

Las decisiones sobre cada una de las variables metodológicas se vehiculan en las *estrategias* metodológicas utilizadas para desarrollar los procesos de enseñanza. Por estrategias metodológicas, entiendo un conjunto de decisiones articuladas (que afectan a diversas variables) y que, en conjunto, constituyen una manera de enseñar. En el modelo de formación que he propuesto anteriormente, las estrategias metodológicas constituyen el sistema de orientación.

Para decidir las estrategias que se prevén como más adecuadas, hay que tener en cuenta una serie de factores y, entre ellos, la atención a la diversidad como principio que impregna el diseño en su conjunto.

Plantearse el respeto a la diversidad de las personas supone considerar esta diversidad (en las capacidades, los aprendizajes previos, los estilos de aprendizaje, los intereses, la historia del propio aprendizaje, etc.) como un hecho enriquecedor. Ello comporta buscar alternativas de intervención que sean coherentes con esta realidad: posibilitar distintos ritmos, la optatividad, la autoformación, distintos objetivos, etc.

A continuación indico algunas estrategias, a título de ejemplo: el estudio de casos, la simulación, los centros de interés, los proyectos, la investigación del medio, el juego, los talleres, el seminario, la investigación participativa. Evidentemente, a estas estrategias se podrían añadir muchas más: actividades deportivas, vida cotidiana, punto de encuentro para jóvenes, etc.

Estudio de casos

Se prevé esta estrategia cuando interesa fundamentalmente propiciar el análisis. Por estudio de casos se entiende (Guba y Lincoln, 1981):

> *[...] el análisis completo e intensivo de un tema o suceso que tiene lugar a lo largo del tiempo en un determinado marco geográfico [...]*

o (Walker, 1983):

[...] el examen de un ejemplo en acción.

Se trata de analizar algo con la finalidad de llegar a una comprensión global y profunda de la cuestión.

Martínez Sánchez (1994, pp. 18-24) distingue tres modelos de estudio de casos como estrategia didáctica:

1. El análisis de casos que han sido estudiados y solucionados por especialistas.
2. La aplicación de principios y normas legales establecidos a casos particulares (modelo desarrollado preferentemente en el campo del derecho).
3. Entrenamiento en la resolución de situaciones que exigen atender a la singularidad y complejidad de contextos específicos.

Dentro de este tercer tipo, distingue tres subtipos:

- Casos centrados en el estudio de descripciones: los participantes analizan, identifican y describen los puntos clave de una situación dada, y tienen la posibilidad de debatir y reflexionar en grupo sobre las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Estos casos pretenden también la reflexión sobre los principales temas que se derivan de la situación estudiada.
- Casos centrados en el análisis crítico de la toma de decisiones descrita.
- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones (aunque prefiero considerar esta tercer tipo específicamente en el siguiente apartado).

El estudio de casos puede ser una estrategia adecuada, por ejemplo, para la formación de personas adultas.

Estudio de problemas o incidentes críticos

Esta estrategia se utilizará cuando sea prioritario encontrar posibles soluciones o alternativas a una situación dada. Los participantes tienen que implicarse en el proceso de toma de decisiones y optar por aquellas que, desde su punto de vista, sean las más adecuadas a la situación descrita.

Tal como señala Wittrock (1989, p. 2172):

[...] la práctica en el proceso de solución de problemas [...] da pie a la llamada metodología heurística [...]

en la cual prima la indagación sobre la recepción.

Tanto el estudio de casos como el estudio de problemas se tiene que plantear como trabajo en equipo, de manera que los educandos se vayan acostumbrando a contrastar distintos puntos de vista, a compartir conocimientos y a entender la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de abordar su estudio mediante la reflexión compartida.

El estudio de problemas puede ser una estrategia adecuada, por ejemplo, en el ámbito de la educación sanitaria.

Simulación

Esta estrategia es adecuada cuando se pretende fundamentalmente que el educando y la educanda aprendan a analizar y a tomar decisiones complejas por la diversidad de variables que haya que considerar.

En las simulaciones se pretende que los participantes se sitúen dentro de la situación simulada y que se impliquen en ella representando uno de los papeles de los personajes que intervienen. En esta estrategia se pone énfasis en los procesos. Las fases que hay que seguir son: observación, representación, acción y análisis de los efectos.

Los juegos de rol también pueden considerarse actividades de simulación.

Las simulaciones pueden ser una estrategia adecuada, por ejemplo, para la educación ambiental.

Centros de interés, proyectos e investigaciones del medio

Centros de interés

Se han basado históricamente en la premisa formulada por Decroly de que las personas se interesan por satisfacer sus propias necesidades naturales. Para satisfacer estas necesidades se requiere conocer el medio (desde todos los puntos de vista) y saber cómo reaccionar ante él. Las tres fases básicas de un centro de interés son: la observación, la asociación y la expresión. En la actualidad, se entiende por centro de interés didáctico el trabajo, que consiste en el conocimiento de un tema de interés para los educandos, estudiado y analizado desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles.

Método de proyectos

Fue estructurado y difundido por Kilpatrick, a partir de las ideas de Dewey. Este método pretende incorporar la experiencia del educando y sus intereses. Se basa en el respeto a la diversidad, en la dirección del propio proceso de formación, en el esfuerzo y la iniciativa personales; se trata de aprender haciendo algo (un proyecto). Actualmente se entiende este método como una actividad metódica, escogida libremente y que consiste en elaborar algo que se ha decidido previamente, en común y sintiéndose responsables de todo el proceso.

Investigación del medio

Consiste en plantearse un problema real e investigarlo. Se basa en las ideas del movimiento de cooperación educativa (MCE) de Italia: la investigación es el proceso natural de aprendizaje, ya que se encuentra en relación con el ambiente o interés del educando; su ambiente próximo. Se trata de un proceso sistemático de indagación que conduce a unas conclusiones finales que se darán a conocer.

Los centros de interés, los proyectos y las investigaciones del medio son tres estrategias metodológicas (con multitud de variaciones posibles) a las que ya he hecho referencia en el apartado sobre *presentación de los contenidos*. Estas estrategias pueden ser adecuadas, por ejemplo, para actividades educativas de vacaciones (centros de interés); de animación en el ámbito de la tercera edad (proyecto); de un centro abierto (investigación del medio).

Juego

Hay muchos tipos de juegos (motrices, de estrategia, de simulación, etc.). Tanto para personas adultas como para niñas y niños, jugar puede ser una buena alternativa didáctica. Pero en el caso de la infancia, jugar es una necesidad para un desarrollo equilibrado. Niñas y niños utilizan el juego como un instrumento de relación, con los demás, con el entorno y consigo mismos.

En una intervención educativa dirigida a menores, el juego tiene que ocupar un lugar relevante. Pero el juego, además, es una actividad natural que proporciona a niñas y niños placer, satisfacción y diversión. Tal como señala Guitart (1998, p. 7), es un medio del que disponen niños y niñas para experimentar, para probar nuevas habilidades, para conocer las propias posibilidades, para interpretar el mundo que les rodea... y, todo ello, mediante una actividad motivadora por sí misma.

Lo dicho lleva a considerar que el juego, además de una actividad complementaria, puede utilizarse como una estrategia metodológica. Por ejemplo: unas colonias de verano (o parte de ellas) o las actividades (de un período de tiempo determinado) de un centro de tiempo libre pueden girar alrededor de un gran juego.

En el cuadro 12 (véase en la página siguiente) se presentan, a título de ejemplo, una clasificación de juegos posibles en el marco de unas colonias (basada en Parcerisa, 1988, p. 71). Las diversas categorías o grupos de juegos no son excluyentes entre sí.

El juego como estrategia didáctica es adecuado, por ejemplo, para una ludoteca.

Talleres

Se trata de una estrategia consistente en ofrecerle al educando un espacio en el que obtenga conocimientos prácticos que le permitan ir adquiriendo habilidades aplicables a una profesión.

Durante el rato de taller, el usuario se introduce y practica tareas prelaborales, bajo la dirección de un monitor o monitora. La participación en el taller requiere una asistencia regular, por lo que es recomendable establecer un acuerdo con la joven o el joven y su familia en tal sentido. Lo ideal es que los participantes vayan asumiendo progresivamente un protagonismo en la gestión del taller.

Por extensión, la estrategia del trabajo por talleres también abarca todo tipo de actividades, dirigidas por un especialista y consistentes en el trabajo monográfico de una especialidad artística, artesanal o técnica. Por ejemplo: talleres de cocina, teatro, danzas, informática, orientación, etc., realizados en una fiesta popular o en un centro cívico.

El taller puede ser adecuado, por ejemplo, en el ámbito de la inadaptación social juvenil.

Seminario

El seminario puede ser una técnica de dinámica de grupos utilizada en determinados momentos, pero también puede ser una estrategia (el concepto es más amplio que el de técnica) cuando se convierte en la actividad central de un proyecto socioeducativo. Se trata de una estrategia adecuada para facilitar la reflexión en común, la indagación y la cooperación.

Cuadro 12. Tipos de juegos para unas colonias

CLASES DE JUEGOS	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
Juegos libres	Las niñas y los niños juegan espontáneamente en períodos de tiempo libre	En algunas ocasiones, el educador puede participar
Juegos incluidos en un centro de interés	Pueden tener distintas funciones: motivar, ser el núcleo central, ser un complemento	Habitualmente se adapta algún juego conocido. Pueden inventarse, pero se corre el riesgo de la falta de experimentación
Grandes juegos	Son de larga duración. En ocasiones no se diferencian de los centros de interés de corta duración	Requieren grupos, un espacio amplio y, a menudo, un terreno accidentado y con vegetación. Se tienen que preparar con mucho cuidado y revisar la preparación sobre el terreno. Todas las personas participantes han de tener las normas muy claras y conocer bien el espacio y las normas de seguridad
Juegos aislados	Se utilizan para llenar espacios vacíos, para animar, si los niños y niñas los piden (juegos de contacto corporal; muy movidos; de esquema corporal; de orientación, etc.)	Hay que llevar algunos preparados
Juegos de noche	Se juega cuando hay oscuridad (juegos del tipo «La búsqueda del tesoro»)	Los límites físicos tienen que ser muy estrictos y el lugar tiene que presentar un riesgo de accidentes bajo
Juegos de interior	Se juega en espacios reducidos (hay muchos tipos)	Hay que llevar algunos preparados
Juegos deportivos	Se fundamentan en la práctica de algún deporte (por ejemplo, relevos)	

Esta estrategia será adecuada cuando el grupo es reducido y se manifiesta interesado por tratar a fondo un tema, en sesiones planificadas. El educador o educadora tiene que conocer el tema con más profundidad que el resto de los participantes y su tarea debe ser, básicamente, de sensibilización y de coordinación.

El seminario puede ser una estrategia adecuada, por ejemplo, para estudiar algún problema relacionado con la situación de discriminación que sufre la mujer.

Investigación participativa

Se trata de una estrategia para generar procesos de auténtica implicación de los grupos a los que se dirige la intervención socioeducativa. Con esta estrategia se pretende que los implicados tomen conciencia de su situación y se impliquen activamente en los procesos de cambio para mejorarla.

En la investigación participativa, los objetivos son negociados; el diseño es flexible y se va modificando a lo largo del proceso; el investigador o la investigadora se implica plenamente, y el proyecto es decidido por las personas afectadas por él.

Fermoso (1994, pp. 105-106), recogiendo las propuestas de diversos autores y autoras, propone tres fases para la investigación participativa:

- *Fase 1. Inicio y decisión.* Formular la temática, delimitar el problema, señalar objetivos, constituir el grupo de participantes y determinar sus tareas, prever los recursos necesarios.
- *Fase 2. Elaboración y desarrollo.* Preparar a la comunidad para que pueda contribuir a la investigación, seleccionar las técnicas, recoger información, ordenar la información y codificarla, y clasificar y analizar los datos.
- *Fase 3. Final o aplicación de los conocimientos.* Resolución del problema, devolver la información a la comunidad para criticarla y enriquecerla con nuevas aportaciones, recoger las propuestas de acciones alternativas para resolver el problema, organizar la actuación de la comunidad.

La evaluación

Las sistematizaciones sobre la evaluación se inician a finales del siglo XIX. El nacimiento de las actividades evaluativas sistemáticas está muy unido al concepto de medida del rendimiento, de tal manera que medida y evaluación eran dos conceptos intercambiables, prácticamente sin ninguna relación con los programas de formación y el desarrollo del curriculum. Con R. W. Tyler, y su propuesta de organización del curriculum alrededor de objetivos, la evaluación se orienta hacia una nueva dinámica en la que se entendía que había de ser un mecanismo que sirviera para provocar una continua mejora del curriculum y de sus resultados.

En la década de 1960 aparecen nuevas propuestas que son desarrolladas posteriormente por diversos autores en un proceso aún vigente y que se sitúan como alternativas ante un concepto tradicional de evaluación que sólo se interesa por los resultados, olvidando los procesos de enseñanza-aprendizaje; que desconsidera la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza, y que olvida que son los educandos y educandas quienes mayor interés deben tener en

conocer el estado actual y el proceso de su aprendizaje. Las propuestas alternativas introducen conceptos como el de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación de las características estructurales de los programas, evaluación cualitativa, distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, entre evaluación intrínseca y extrínseca, etc.

Actualmente, la evolución del concepto ha llevado a considerar de manera amplia la evaluación en cuanto referida a todos los componentes del proceso educativo y a una aceptación mayoritaria de la conexión entre evaluación y toma de decisiones.

En el primer sentido, tal como apunta Imbernón (1993, p. 7), la evaluación tiene que permitir, en la práctica educativa, una retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo; la evaluación interviene en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: evaluación de las necesidades, del diseño, del proceso y desarrollo en la práctica, de los materiales, de los educadores, de la institución, de los resultados.

En lo que se refiere a la conexión entre evaluación y toma de decisiones, la evaluación tiene que entenderse como un proceso de diseño, recogida y análisis sistemático de cualquier información para juzgar diferentes alternativas de decisión (Stufflebeam y Shinkfield, 1987); la evaluación tiene que ser útil para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso y el programa (Cronbach, 1963).

Tanto la concepción amplia como su enfoque dirigido a tomar decisiones, me parecen adecuados para situar la evaluación en el marco de la educación social; un marco en el que existe poca tradición evaluativa, excepto para determinar la rentabilidad económica o política, y en el cual aquella tarea se ve dificultada por las dudas que tienen los profesionales sobre cómo abordarla y por la necesidad de contemplar los resultados a largo plazo.

Me parece clarificadora la relación que hace Gairín (1989, pp. 4-5) de algunas de las características que han de acompañar al término evaluación para que se pueda denominar así. Entre otras, cita las siguientes:

- El término evaluación se ha de reservar para los procesos evaluativos formales y sistemáticos.
- Evaluar implica emitir un juicio, por lo que no podemos hablar de este término cuando la actividad realizada no nos informe sobre la bondad del objeto evaluado.
- Aunque para algunos autores la realidad subjetiva que acompaña el proceso de evaluación disminuye su valor, estos argumentos, por sí solos, no son determinantes y sólo justifican el juicio de que es difícil hacer bien la evaluación y que, además, según la posición valorativa que se adopte, pueden aparecer evaluaciones diferentes contradictorias entre sí.
- Se pueden encontrar fácilmente programas meritorios que no son válidos o que, siendo válidos, no son viables.

A partir de estos planteamientos es posible enfocar la evaluación en educación social. En el diseño del currículum se deberá prever también el porqué, el cómo, el cuándo, el dónde y el quién de la evaluación y, como en los demás componentes, hay que simplificar todo lo posible los mecanismos y los procesos, aunque llevando a cabo un control de la credibilidad de la tarea evaluativa. Tal como señala Roselló (1990, p.

37), en el momento de diseñar la evaluación y en el de interpretar la información suministrada por ella hay que preguntarse *quién* quiere que la evaluación se realice y *por qué* razones y *quién* quiere la información que originará la evaluación y *por qué* razones.

En todo caso, el diseño, la aplicación y el análisis de la información suministrada por la evaluación debería tener especialmente en cuenta los siguientes puntos:

- La evaluación permite acercarse al conocimiento respecto del grado en que se han conseguido los objetivos propuestos, pero, asimismo, debe preocuparse por los efectos no previstos en los objetivos, por el currículum oculto y por los efectos a largo plazo.
- La evaluación debe poner énfasis en los procesos, ya que sólo comprendiendo la génesis y la historia pueden explicarse los resultados del aprendizaje.
- Los métodos cualitativos se ajustan mejor, en general (lo que no implica el rechazo radical de los cuantitativos), a la singularidad y complejidad de los procesos en la educación social.
- Hay que tender a plantear una evaluación lo más participativa posible por parte de los sujetos del proceso educativo.
- El diseño de la evaluación ha de ser flexible y abierto a las nuevas facetas que va adquiriendo la realidad a lo largo del proceso educativo.

La evaluación es un medio porque forma parte de las decisiones que permiten desarrollar procesos de enseñanza tendentes a la consecución de unas determinadas intenciones educativas. La evaluación es el medio para conocer mejor el proceso y posibilitar así la toma de decisiones que permitan mejorar su calidad. Es el medio que permite reorientar el proceso.

Resulta artificial desligarla de la metodología, ya que (especialmente en su función reguladora del sistema) las decisiones sobre cómo evaluar se encuentran tan íntimamente relacionadas con las decisiones metodológicas que, necesariamente, cabe tomar ambas de forma muy coordinada. Entiendo la evaluación como un proceso que consiste en el diseño, la recogida y el análisis sistemático de informaciones para tomar, a partir de las conclusiones de éste, decisiones que permitan mejorar el proceso de aprendizaje y, a la vez, el diseño o proyecto de intervención.

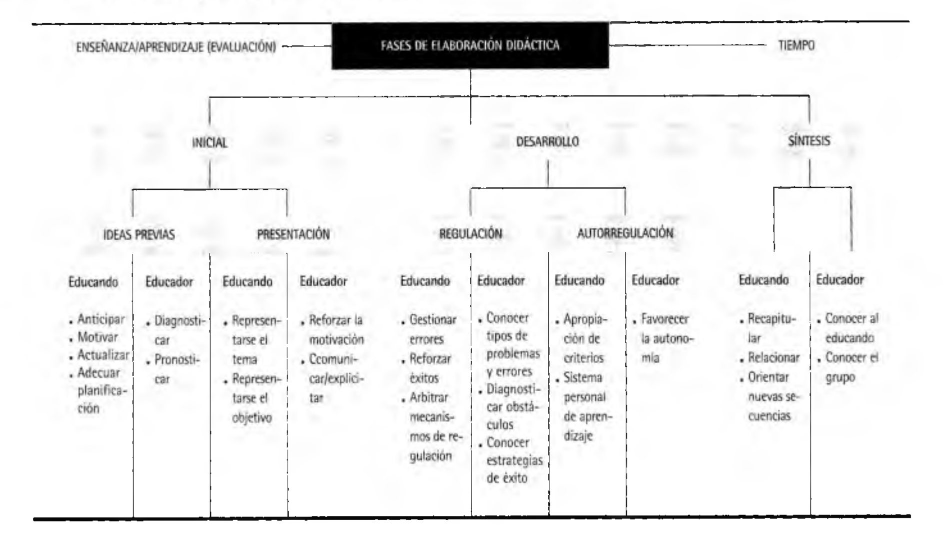
Es necesario recoger y analizar información una vez concluido el proceso (evaluación sumativa) para poder llegar a conclusiones respecto al planteamiento de nuevos planes o diseños de intervención en un futuro. Pero el énfasis se debe poner en el estudio de los procesos, ya que éstos son los que permiten explicar los resultados obtenidos.

Aunque son dos vertientes de una misma cuestión, se puede distinguir entre la evaluación de los procesos de aprendizaje y la evaluación de la enseñanza.

Evaluación de los procesos de aprendizaje: función reguladora

La función reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser la predominante en la evaluación, tanto si se trata de evaluación inicial como diagnóstica, formativa o sumativa. Siguiendo este planteamiento, un documento elaborado por Núria Giné (1995) sitúa las funciones específicas de la evaluación en cada una de las distintas fases del proceso de aprendizaje (cuadro 13).

Cuadro 13. Fases de aprendizaje y evaluación (Giné, 1995)



Las fases que hay que contemplar en una elaboración didáctica para generar procesos de enseñanza-aprendizaje (que se desarrollarán en un espacio de tiempo) son tres: inicial, de desarrollo y de síntesis. En cada una de estas fases, la evaluación tiene un rol determinado y cumple funciones específicas tanto respecto al educando o educanda como del educador o educadora.

Fase inicial

En esta primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación tiene que facilitar que el educando *anticipe* sobre qué se tratará y qué se pretende (esta anticipación ayudará a la implicación activa en el propio proceso de aprendizaje); que se *motive;* que *actualice* sus conocimientos e ideas previas sobre la temática o cuestión; y que *adecue su planificación* (poniendo en juego sus capacidades de previsión y autorregulación).

La evaluación inicial tiene que permitir a la educadora o al educador *diagnosticar* (conocer el punto de partida: los aprendizajes previos básicos relacionados con los contenidos prioritarios que se pretenden enseñar) y *pronosticar* cuáles pueden ser las posibilidades reales de aprendizaje.

Para la evaluación inicial puede ser adecuado, por ejemplo, realizar una puesta en común de expectativas, tanto de los educandos y educandas como de los educadores y educadoras.

Otra cuestión muy relevante en la fase inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje es la manera como se les presenta a educandas y educandos el tema o la cuestión que hay que tratar y los objetivos que se pretenden. La presentación tiene que hacerse de tal manera que se les implique (se lo tienen que representar mentalmente), y hay que comunicar los objetivos básicos que se busca conseguir (evidentemente, con un lenguaje adecuado a ellos) de manera que los interioricen y, a ser posible, los asuman. La presentación (que es una necesidad para el educador o educadora) tiene que ayudar a *motivar* (proporcionando elementos de valoración y ayudando a desarrollar expectativas positivas).

Para presentar el tema y los objetivos se puede partir de un coloquio, por ejemplo. Esta presentación puede relacionarse directamente con las actividades de evaluación inicial.

Fase de desarrollo

Ésta es la fase central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, la evaluación tiene que ayudar a que la intervención de los educadores sea más adecuada (regulación de la enseñanza) y a que los propios educandos puedan autorregular su proceso de aprendizaje.

La información suministrada por la evaluación tiene que posibilitar una intervención del educador o de la educadora que ayude a los educandos a *gestionar sus errores* (se aprende a partir de equivocaciones) y a *reforzar sus éxitos* o aciertos. Es decir, el educando tiene que ser consciente de unos y de otros y considerar los errores como algo normal, que hay que ir superando progresivamente. Se trata de proporcionar información y estímulo que ayude a la persona que está aprendiendo a arbitrar mecanismos de regulación de su conducta.

Al educador o educadora, la información tiene que servirle para conocer cuáles son los problemas o *errores más habituales* del educando, qué *obstáculos* dificultan su progreso y cuáles son las *estrategias didácticas que le ayudan* a avanzar.

La educación es un proceso que tiene que servir para que la persona que aprende sea cada vez más autónoma, incluso en su propio aprendizaje (aprender a aprender). De aquí la importancia de la *autorregulación:* de la *apropiación de criterios* para autoevaluarse de manera que se pueda ir construyendo un sistema personal de aprendizaje.

Para una evaluación que cumpla esas funciones reguladoras y autorreguladoras, se pueden utilizar instrumentos diversos. Por ejemplo, cuestionarios de autoevaluación, evaluación compartida en pequeño grupo de cada uno de sus componentes, negociación de propuestas de mejora entre el educando y el educador o entre los componentes del grupo, etc.

Fase de síntesis

En esta fase se trata de *relacionar* las ideas clave o de *integrar* los procedimientos y las actitudes trabajados. Para el educador, se trata de una evaluación al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (al final del proyecto socioeducativo o de alguna fase de él) que le tiene que permitir *conocer el progreso realizado por cada educando y por el grupo* en su conjunto. La información suministrada por esta evaluación puede cumplir la función de evaluación inicial frente a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de síntesis o sumativa puede consistir en una tarea de aplicación práctica o de simulación, en un coloquio o videofórum, en una exposición de las conclusiones del trabajo, etc.

La evaluación de actitudes

El aprendizaje de actitudes forma parte del aprendizaje integral de la persona, pero, además, en el caso de la educación social, los contenidos actitudinales revisten una importancia especialmente destacada.

Siendo esto así, es necesario plantearse cómo abordar la evaluación de este tipo de aprendizajes. Se trata de una cuestión que no es sencilla. Siguiendo a Bolívar (1995, p. 50), hay que entender la enseñanza de valores y actitudes como la potenciación de prácticas que, sin caer en relativismos o subjetivismos, potencien «el desarrollo de principios y modos de actuar propios y justificados.»

El grupo (y debería serlo la institución en su conjunto) ha de ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita ir construyendo, progresivamente y de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta que vayan capacitando al sujeto para adoptar un tipo de conductas personales coherentes con estos principios.

Atendiendo a este enfoque, la función principal de la evaluación hay que situarla en posibilitar la reflexión sobre la práctica. Se trata de generar procesos que proporcionen razones para la toma de decisiones fundamentadas. Planteado así, se trata más de evaluar el progreso del grupo en la construcción y articulación de valores que no los aspectos individuales, aunque sin desdeñar éstos.

Instrumentos básicos para la evaluación del aspecto actitudinal pueden ser los siguientes: realización de un diario por parte del educador o de la educadora, observación de las actitudes manifestadas por los sujetos, autoevaluación a partir de una escala de actitudes. A título de ejemplo, en el cuadro 14 (véase en la página siguiente) se reproduce una propuesta de escala de actitudes sobre el trabajo en grupo de Sánchez Fernández (1994) extraída del libro citado de Bolívar (p. 140).

Evaluación de la dinámica del grupo

Para conocer las características y la dinámica grupales (lo cual es necesario para poder intervenir de manera adecuada), el educador tiene que recoger información, anotarla y analizarla utilizando instrumentos como los siguientes: cuestionarios de opinión; observaciones sistemáticas; registros anecdóticos (cuando se produce un incidente).

Mediante estos instrumentos se puede recoger información sobre cuestiones como las siguientes: aceptación de nuevas incorporaciones por parte del grupo, reacción grupal ante las tareas cotidianas, reacción ante situaciones nuevas, postura del grupo respecto a los objetivos generales, grado de participación de sus componentes, etc.

La evaluación de la intervención educativa: el programa

Aunque tiene muchas interrelaciones con la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del programa y de la enseñanza, así como de los materiales curriculares, constituye una necesidad para posibilitar una visión más global y para que, efectivamente, la tarea evaluadora pueda servir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del programa pretende proporcionar una visión más amplia que la obtenida en la evaluación específica de los aprendizajes, a la vez que facilitar el contemplar también aquellos aprendizajes no previstos o no planificados.

Para evaluar el programa se puede utilizar, por ejemplo, el modelo de *evaluación respondiente* propuesto por Stake (1975; 1987, pp. 251 y ss.) que, aunque no proporciona datos muy precisos en el detalle, permite una visión general y refleja la complejidad y particularidad de los programas educativos. En el cuadro 15 (véase en la página 125) se reproducen las matrices propuestas por Stake.

Estas matrices permiten anotar:

- Las bases o referentes (extraídos del proyecto institucional).
- En la matriz de la izquierda:
  - La descripción de las intenciones educativas antes de poner en marcha el programa (antecedentes), la reorientación de estas intenciones a lo largo de éste (procesos) y las intenciones conseguidas y no conseguidas (resultados).
  - Las observaciones sobre las intenciones (priorización, dificultades, modificaciones, etc.) a lo largo de las tres fases del proceso.
- En la matriz de la derecha:
  - Las normas o estándares (lo que se considera en general como adecuado) respecto a las intenciones del programa antes de empezar éste, durante su desarrollo y al final.

Cuadro 14. Escala de actitudes sobre el trabajo en grupo (Sánchez Fernández, 1994)

ÍTEMS DE LA ESCALA DE ACTITUDES	VALORACIÓN
1. Cuando estoy en un grupo de compañeros y amigos, siempre intento que hagan lo que yo quiera.	1-2-3-4-5
2. Hablar en grupo no sirve para nada porque nadie te hace caso.	1-2-3-4-5
3. Cuando estoy en grupo intento convencer a los demás, si creo que se equivocan.	1-2-3-4-5
4. Es importante escuchar a los demás cuando se hacen cosas en grupo.	1-2-3-4-5
5. No me gusta tener que hacer trabajos en grupo porque nunca nos ponemos de acuerdo.	1-2-3-4-5
6. Si estoy en un grupo y los demás quieren que hagan algo, suelo hacerles caso.	1-2-3-4-5
7. Cuando en un grupo se decide algo, hago caso aunque no esté de acuerdo.	1-2-3-4-5
8. Cuando trabajo en grupo prefiero establecer yo las normas.	1-2-3-4-5
9. Trabajo en grupo sólo cuando me obliga la profesora o el profesor.	1-2-3-4-5
10. Cuando estoy en un grupo y alguien dice algo que no me gusta me pongo agresivo.	1-2-3-4-5
11. Cuando estoy en un grupo en clase dejo que los demás terminen de hablar antes de decir algo.	1-2-3-4-5
12. Cuando estoy en un grupo no me quedo callado y digo lo que pienso.	1-2-3-4-5
13. Cuando estoy en un grupo intento hablar con los demás para ponernos de acuerdo.	1-2-3-4-5
14. Los grupos funcionan mejor cuando las normas las acordamos entre todos.	1-2-3-4-5
15. Me gusta cooperar con mis compañeros de grupo.	1-2-3-4-5
16. Es más divertido trabajar en grupo.	1-2-3-4-5
17. Hacer cosas en grupo es un rollo. Prefiero trabajar solo.	1-2-3-4-5
18. Es una pérdida de tiempo tener que escuchar a los demás cuando estoy en grupo.	1-2-3-4-5
19. Defiendo las cosas que dice mi grupo, aunque no esté de acuerdo.	1-2-3-4-5
20. Cuando estoy en grupo me aburre escuchar lo que dicen los otros.	1-2-3-4-5
21. Es mejor trabajar en grupo porque se aprende mejor.	1-2-3-4-5

- Un juicio valorativo sobre el programa (en cada una de las tres fases) teniendo en cuenta las intenciones formuladas, las observaciones a ellas y los estándares de referencia.

El modelo de Stake debe utilizarse, en todo caso, dentro de los parámetros de *evaluación democrática* (McDonald, 1985), lo que demanda la participación de los educandos y educandas en el proceso de evaluación, mediante sus observaciones, análisis y juicios.

Evaluación de la intervención del educador o educadora

La evaluación de la intervención de la educadora o del educador por parte de educandos y educandas puede ser interesante. De realizarse, esta evaluación tendrá que ser anónima.

Para recoger adecuadamente la opinión de los educandos, hay que tener en cuenta que los cuestionarios de evaluación no han de ser complicados de rellenar ni buscar respuestas provocativas. No tiene ningún sentido crear impresos que sean amenazadores ni que provoquen respuestas defensivas.

De todas maneras, en las respuestas de los educandos suele haber un problema: normalmente hay cierta diferencia (positiva o negativamente) entre lo que piensan y lo que escriben o dicen.

Un cuestionario de evaluación de la enseñanza puede consistir en una serie de ítems que el educando tenga que puntuar escogiendo entre las siguientes posibilidades: 1 (No, en absoluto), 2 (No mucho), 3 (Poco), 4 (Bastante), 5 (Sí), 6 (Sí, mucho).

Cuadro 15. Matrices para la evaluación de un programa (Stake, 1975)

	INTENCIONES	OBSERVACIONES		NORMAS	JUICIOS
BASES			Antecedentes		
			Procesos		
			Resultados		
	MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIO	

Los ítems dependerán de la situación específica. Por ejemplo:

- El tema me ha parecido interesante.
- Me ha parecido útil.
- Los objetivos estaban claros.
- La duración ha sido adecuada.
- Las explicaciones han sido claras.
- Los materiales me han servido.
- Globalmente, me ha resultado satisfactorio.
- Observaciones.

Evaluación de los materiales curriculares

Hay que recoger información sobre las características de los materiales y analizarla para poder tomar decisiones sobre cuales son más adecuados y sobre de qué manera se harán servir. La evaluación ha de servir para seleccionar (o elaborar) los materiales más coherentes con el modelo didáctico y el planteamiento educativo propio o, más exactamente, con el modelo y proyecto de la institución. Pero la evaluación también tiene que servir para ayudar a un uso más coherente de los materiales al servicio del modelo y del proyecto. Tanto una vertiente como la otra (selección o elaboración y uso) se inscriben en una perspectiva de uso reflexivo de los materiales.

Este análisis y evaluación es imprescindible para conocer si el material en cuestión es coherente con los planteamientos curriculares de la institución, si se adapta al contexto, a qué intenciones educativas responde, si tiene rigor científico, cuál es el modelo o las secuencias de enseñanza-aprendizaje que plantea o los valores que (implícita y explícitamente) transmite.

Los criterios generales que pueden ayudar a determinar las características más adecuadas de un material curricular son los siguientes:

- Coherencia con el PCI.
- Diversidad de materiales.
- Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas. Adecuación al contexto.
- Valores coherentes con los de la institución.
- Calidad formal.

Evaluación del sistema de evaluación

El propio sistema de evaluación también es, a su vez, evaluable. Para evaluar la idoneidad del sistema de evaluación pueden plantearse cuestiones como las siguientes:

- ¿Se desarrollan actividades de evaluación referentes al proceso y a los resultados de la formación desde la perspectiva de los educadores y de los educandos?
- ¿La evaluación forma parte del proyecto?
- ¿Se evalúa en relación a los objetivos?
- ¿Existen *criterios* que permiten evaluar el programa o el proyecto?
- ¿Las formas de recoger, procesar y usar la información están definidas?
- ¿La evaluación sirve como introducción para el control y la revisión del proyecto?

Del diseño a la intervención activa

El carácter de la aplicación, revisión, ampliación y modificación del diseño en la práctica obedecerá a las concepciones del educador o educadora sobre la relación teoría-práctica y sobre otras cuestiones que he ido comentado en las páginas anteriores. Las concepciones del currículum como solución de problemas prácticos o como construido (o reconstruido) a partir de la práctica y del currículum oculto adquieren un lugar destacado cuando se produce la intervención educativa (en la fase activa de esta intervención).

En la intervención activa (utilizo este término para diferenciarla de la intervención de diseño o preactiva y de la intervención postactiva o de evaluación a posteriori) es donde se pondrán en juego una serie de variables que, en su interacción, irán reconfigurando el ambiente y propiciando o dificultando determinados tipos de aprendizaje por parte de cada uno de los educandos y educandas.

En esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educadora o el educador debería atender a aquellos elementos que pueden facilitar una mayor calidad del proceso (o de los procesos), como, por ejemplo, la creación de un marco de relaciones fomentador de la comunicación y de la participación; las dinámicas facilitadoras de la cohesión grupal; procesos que ayuden a la sensibilización, al autoconocimiento personal y grupal; detección de minorías activas que pueden hacer más fácil la participación de otros miembros del grupo o de la colectividad; elementos potenciadores de la creatividad.

Por otra parte, es necesario que el educador y la educadora analicen y reflexionen sobre su propia práctica y sobre los mecanismos y procesos que se generan en ella. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, ya que en él intervienen muchas variables que interactúan entre sí, por lo que la reflexión (individual y colectiva) sobre la práctica de enseñanza se convierte en el mecanismo más potente para mejorar la calidad de la acción educativa. A partir del análisis y de la reflexión sobre la práctica se pueden plantear alternativas tendentes a mejorarla, las cuales, una vez aplicadas, deberán ser, a su vez, analizadas para ver si se pueden mejorar. Se trata de un procedimiento continuo de análisis-acción que permite ir introduciendo pequeños cambios en los procesos de enseñanza en una línea de adecuación al contexto y a los educandos que ayude a mejorar la calidad de su aprendizaje.

Mejorar la propia práctica: la investigación-acción

Los criterios y las decisiones sobre cómo evaluar descritas en los apartados anteriores hay que enmarcarlas en una estrategia general de *investigación-acción* llevada a término por el educador o educadora. El reto de mejorar, día a día, la calidad de la intervención educativa compete prioritariamente al educador, el cual, evidentemente, debería contar con apoyos externos. Quien mejor puede tomar decisiones para mejorar los procesos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, es el propio educador o educadora.

Pero para poder tomar decisiones adecuadas se tiene que conocer y analizar la propia práctica; sólo a partir de una reflexión sobre esta práctica será posible tomar

decisiones que la puedan ir mejorando progresivamente. En esta línea se sitúan los planteamientos conocidos como de *investigación-acción.*

Tal como escribí en una obra anterior (Parcerisa, 1996, pp. 131 y ss.), la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva sobre la propia práctica que tiene como finalidad entender mejor esta práctica para poderla mejorar. Se trata de un término *(action-research)* utilizado por primera vez por el psicólogo social Kurt Lewin. Consiste en investigar para, posteriormente, tomar decisiones. Es un tipo de investigación que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por la educadora o el educador. El propósito de la investigación-acción es el de profundizar (y no moverse sólo por intuiciones más o menos afortunadas) en la comprensión de los problemas reales; se trata de diagnosticar cuáles son y qué características tienen esos problemas.

El método de la investigación-acción consiste en una «espiral autorreflexiva» (Carr y Kemmis, 1988) formada por ciclos sucesivos, cada uno de los cuales contiene estas fases: planificación, acción o intervención, observación y reflexión sobre lo observado.

La espiral autorreflexiva de la investigación-acción puede partir de observaciones iniciales sobre las prácticas de enseñanza y de su análisis; a continuación se pueden tomar decisiones de planificación en el sentido de en qué aspectos y cómo se desea modificar aquellas prácticas; el siguiente paso será observar los efectos de los cambios introducidos (con especial atención a los nuevos problemas suscitados por estos cambios y por los problemas que se mantienen a pesar de los cambios introducidos); después se podrá reflexionar sobre las observaciones para, a partir de estas reflexiones, decidir la próxima acción que hay que emprender (que volverá a reiniciar el ciclo y posibilitará la innovación conducente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Elliott (1990) propone el siguiente modelo de investigación-acción:

1. *Identificar y clarificar la idea general* o el problema: una situación o unos hechos que se deseen cambiar para mejorar.
   Elliott advierte sobre la posibilidad de que el problema detectado sea sólo un síntoma de un problema más profundo, por lo que la *idea general* original puede necesitar ser revisada constantemente durante el proceso de investigación-acción.
2. *Exploración.*
   - Describir los hechos de la situación de la manera más completa posible.
   - Explicar los hechos de la situación generando hipótesis explicativas y comprobándolas. Para comprobarlas será necesario recoger información.
3. *Construcción del plan general.*
   - Descripción revisada de la idea general.
   - Descripción de los factores que se han de modificar o cambiar para poder mejorar la situación, y las consiguientes acciones que hay que emprender.
   - Afirmación de las negociaciones ya emprendidas o que tendrán que emprenderse con otros antes de seguir con las medidas previstas.
     Es probable que algunas de las medidas se tengan que *negociar* con otros profesionales o con la dirección del centro.
   - Descripción de los recursos necesarios (materiales, espacios, etc.).

- Descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y su disponibilidad.

4. *Desarrollo de los siguientes pasos.* Decisión sobre cuáles de las medidas perfiladas en el *plan general* deben ser puestas en marcha en primer lugar, y cómo se verificarán los procesos de puesta en marcha y sus efectos.
   Para verificar los procesos y sus efectos se requerirá utilizar técnicas de recogida de información que permitan conocer cómo se desarrollan las medidas desde diversas perspectivas y que evidencien tanto los efectos deseados como los no deseados.
5. *Puesta en marcha de los procesos siguientes.*

A partir de las verificaciones que se van realizando se puede observar que la medida adoptada crea efectos secundarios problemáticos o que se requiere una selección más amplia de técnicas de recogida de información. Los pasos siguientes se decidirán en función de cómo se vaya desarrollando el propio proceso de investigación-acción.

Para recoger información se pueden utilizar diversas técnicas: diarios, análisis de documentos (planes, producciones de los educandos, etc.), participación de un observador externo, entrevistas, listas de comprobación, etc.

La investigación-acción se basa en un enfoque *interpretativo* o naturalista de la investigación educativa, suscribiendo de esta manera las palabras de Benedito (1988), cuando dice que:

> *Hoy parece fuera de duda que la complejidad de los fenómenos y procesos de enseñanza no puede ser captada en toda su riqueza y profundidad a través de dicho modelo (el positivista) [...]*

y que

> *[...] frente a este enfoque racionalista/cuantitativo aparece un movimiento alternativo que, caracterizado* grosso modo *como enfoque cualitativo, incluye a su vez diferentes perspectivas y tendencias que no resulta fácil esquematizar y clasificar.*

En todo caso, se trata de un paradigma de investigación en el cual se considera que no existe una realidad única que investigar, sino múltiples realidades que interactúan entre sí y que el investigador no queda al margen de esas realidades, sino que influye en ellas; el diseño de la investigación es abierto y flexible, evolucionando a lo largo de la propia investigación; los métodos de recogida de información son prioritariamente cualitativos, aunque para diferentes autores los métodos cuantitativos y cualitativos son compaginables.

La investigación-acción puede considerarse una investigación evaluativa y, en todo caso, se sitúa en una perspectiva en la cual se manifiestan claros propósitos (Escudero, 1985):

> *[...] en el contexto de un campo de conocimiento orientado a la acción [...]*

y en la cual hay que:

> *[...] desvelar los entresijos que permitan pensar en la investigación educativa como una tarea que participa, colabora, en procesos de cambio.*

Síntesis del tercer capítulo

El instrumento básico para la gestión socioeducativa debe ser el proyecto institucional, en el cual se tienen que incluir los criterios curriculares básicos. Se trata de un documento a medio plazo cuya elaboración (o revisión) requiere procesos de consenso y de negociación de significados que garanticen su valor real como referente fundamental para la toma de decisiones en el seno de la institución.

Los proyectos socioeducativos son los instrumentos para planificar la intervención educativa a corto plazo. Su elaboración tiene que partir de las conclusiones del análisis de necesidades. Este análisis puede realizarse utilizando metodologías participativas y/o metodologías normativas e instrumentos de recogida de información y de análisis diversos (en las páginas anteriores he incluido ejemplos de las dos metodologías y de algunos instrumentos).

En ocasiones, puede ser recomendable diseñar un modelo de formación antes de elaborar el proyecto socioeducativo. En este modelo se pueden establecer los criterios generales sobre el funcionamiento de la formación (organización, modalidades, orientación metodológica y evaluación).

Al tratarse la educación social de una educación intencional, es importante reflexionar sobre las intenciones educativas de cualquier proyecto de intervención (objetivos y contenidos) y analizar el tipo de aprendizaje que se pretende (actitudinal, de habilidades, conceptual, convivencial).

Las decisiones sobre las variables metodológicas (actividades, criterios de agrupamiento, modelo de comunicación e interacción, organización del tiempo, etc.) confluirán en determinadas estrategias didácticas (estudio de casos, incidentes críticos, simulaciones, centros de interés, etc.). He comentado cada una de las variables (incluyendo los recursos humanos, materiales y financieros) y he expuesto algunos ejemplos de aspectos de ellas (técnicas de dinámica de grupos, entre otros) y de estrategias metodológicas.

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los educandos y educandas hay que entenderla en su función reguladora, como un instrumento que ayuda a tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay que evaluar todos los aspectos (actitudes, dinámica del grupo, programa, intervención de las educadoras y de los educadores, materiales, y el propio sistema de evaluación).

Una vez concluida la fase preactiva, el educador o educadora se encontrará en la fase activa de la intervención didáctica. Para mejorar esta intervención, una de las estrategias más potentes es la puesta en marcha de procesos de investigación-acción sobre la propia práctica.

4

Análisis de cinco casos a título de ejemplo

Introducción

Como ejemplificación de contenidos desarrollados en las páginas anteriores, a continuación presento y analizo cinco casos de intervención didáctica en educación social. Aunque el espacio dedicado a cada caso es muy limitado, he preferido (aun a riesgo de que el análisis de cada caso pueda parecer demasiado escueto) presentar situaciones y problemáticas diferentes y pertenecientes a ámbitos diversos. Incluso haciéndolo así, sólo ha sido posible incluir algunos de los múltiples ámbitos posibles y algunas de las aún más abundantes situaciones y problemáticas que se pueden dar. Creo, en todo caso, que la opción adoptada permite presentar una muestra que cumple con la finalidad de servir de ilustración de algunas ideas clave expuestas a lo largo del libro.

En cada uno de los casos presentados, se encuentra una breve referencia al contexto, al planteamiento del caso, a su desarrollo y a su desenlace, así como un guión orientativo para facilitar su análisis y un comentario. Sin duda, la lectora o el lector obtendrá mucho más provecho de su lectura si, antes de leer el comentario, realiza el análisis.

Caso 1: Ludoteca

Contexto

Las ludotecas son un tipo de instituciones que están experimentando un notable crecimiento. De Borja (1984, p. 10) las define como:

> *[...] un lugar donde el niño puede conseguir juguetes en régimen de préstamo y donde puede jugar mediante el juguete, con la posibilidad de ayuda de un ludotecario o animador infantil.*

La justificación de las ludotecas se encuentra en el valor educativo del juego y de los juguetes. Estos centros ofrecen (Borja y cols., 1995, p. 19):

> *[...] una serie de garantías para mejorar la calidad y cantidad del juego humano a partir del préstamo de juguetes y de las diversas actividades que dinamizan los educadores y educadoras especializados: proyectos de juego, líneas de actividades lúdicas, análisis y valoración de juguetes y de juegos, etc.*

Las ludotecas tienen una vertiente recreativo-educativa (estimulan y diversifican la actividad lúdica con niños y niñas de la misma edad, con la presencia de la persona adulta) y una vertiente social (consiguiendo que niños, jóvenes y adultos dispongan de los mejores juguetes y juegos del mercado sin necesidad de que la familia los compre).

La ludoteca del presente caso es municipal y se ubica en uno de los barrios de una gran ciudad. El barrio está habitado mayoritariamente por una población inmigrada, de nivel medio y medio bajo.

El equipo educativo está constituido por una educadora social, un animador y dos voluntarias. Está abierta de lunes a viernes, por la tarde, y los sábados por la mañana. Ocupa una planta baja y dispone de una sala grande y cuatro más reducidas.

Cada una de las salas pequeñas está destinada a un tipo de juegos (simbólico, manipulativo, etc.). Éste es el segundo año de funcionamiento.

Planteamiento del caso

A raíz de la observación de que la asistencia era muy irregular, y muy centralizada en niñas y niños pequeños, el equipo educativo ha decidido elaborar un proyecto educativo de la ludoteca. Con este proyecto pretende tanto ofrecer un servicio educativo de más calidad como poder lanzar una campaña de difusión, con ofertas específicas.

Desarrollo del caso

El equipo educativo empieza por debatir el proceso para elaborar su proyecto. Una primera posibilidad que se les ocurre es definir funciones y objetivos de la ludoteca por tramos de edad. Pero, aunque la idea no le parece mal a ninguno de los miembros del equipo, en el debate surgen diversas reflexiones, que son recogidas brevemente en un acta:

1. Quizás sea más adecuado, antes de definir las funciones y objetivos por tramos de edad, acordar los objetivos generales del centro; es decir, su filosofía y los planteamientos básicos.
2. Alguien opina que esto es muy teórico y que lo importante es llegar a acuerdos rápidos sobre los objetivos y centrarse, con más calma, en los proyectos socioeducativos específicos que se podrían realizar.
3. Se apunta el problema de que los diferentes miembros del equipo no trabajan suficientemente en común: se distribuyen las zonas e, incluso, los horarios. Se manifiesta que si se quieren acuerdos prácticos, lo primero que se tendría que hacer es poner en común lo que realmente cada persona hace en la ludoteca y cómo enfoca su relación con los usuarios y usuarias.
4. Se propone priorizar un área o ámbito, ya que a todo no se puede llegar. Por ejemplo, la educación sobre el consumo de juguetes o los juegos de simulación.
5. A partir de una charla con otros profesionales, también se apunta que quizá fuera adecuado (antes de elaborar el proyecto) profundizar en la psicología de los potenciales usuarios, incluyendo a chicos y chicas.

Desenlace del caso

Por fin, acuerdan elaborar un documento (PI) en el que se especifiquen las funciones y los objetivos generales de la ludoteca y, a continuación, funciones y objetivos por tramos de edad. Las funciones generales sobre las que se alcanza consenso son:

- *Función pedagógica:* hay que proporcionar la posibilidad de desarrollar una actividad lúdica de calidad.
- *Función social:* hay que ayudar a la integración social de los usuarios y a desarrollar sus capacidades de interrelación y a respetar y valorar la diversidad entre las personas como algo enriquecedor.
- *Función de animación y de inserción en el entorno:* hay que convertir a la ludoteca en un centro de animación y dinamización.

Una vez acordadas las anteriores funciones y otras más específicas por edades, el equipo ha decidido llevar a cabo, conjuntamente con los servicios que ya presta la ludoteca, el siguiente proyecto y plan socioeducativos:

- Proyecto de educación familiar sobre el consumo de juguetes.
- Plan de difusión de la oferta de la ludoteca.

Guión orientativo para el análisis

1. Haz una valoración del acuerdo adoptado finalmente respecto al PI. ¿Crees que hubiera sido más adecuada otra alternativa?
2. ¿Crees que, en la redacción del PI, se han tenido suficientemente en cuenta las necesidades que desencadenaron el acuerdo de elaborarlo?
3. Analiza el proyecto socioeducativo y el plan a corto plazo decididos, en relación con las funciones generales acordadas en el PI y con las necesidades detectadas.

Comentario

Elaborar en común un PI parece una decisión acertada, coherente con las necesidades detectadas (asistencia irregular y muy centralizada en niñas y niños pequeños) y con la necesidad de contar con un documento base a medio plazo que oriente las decisiones a corto plazo.

Para elaborar el citado proyecto se podía haber procedido de distintas maneras, pero la opción tomada, consistente en consensuar unas funciones y objetivos generales de la ludoteca y después una especificación por tramos de edad, es coherente.

Lo que no se puede saber es si el redactado de funciones acordado (reproducido en el *desenlace del caso*) va acompañado de una mayor especificación o de ejemplos. De no ser así, las funciones redactadas quizás sean excesivamente genéricas y, por lo tanto, poco orientadoras de la práctica.

Puede considerarse que las funciones redactadas responden a las necesidades detectadas, aunque tal vez se eche de menos una referencia explícita a las funciones de la ludoteca respecto a chicos y chicas mayores.

El proyecto socioeducativo y el plan de difusión son coherentes con las funciones especificadas en el PI. El plan de difusión responde a las necesidades detectadas, pero no queda muy claro que suceda lo mismo con el proyecto socioeducativo, ya que probablemente no sea éste el proyecto más prioritario, al no contribuir directamente a solucionar ninguno de los dos problemas iniciales apuntados. Probablemente hubiera sido más adecuado, por ejemplo, un proyecto del tipo «Juegos de mesa: en la ludoteca y en el barrio» o del tipo «Juegos de rol», ya que hubieran propiciado una mayor implicación de la juventud del barrio.

Atendiendo a las problemáticas detectadas, sería adecuado que el equipo educativo (y quizás con otras personas) elaborara un modelo de formación de la ludoteca. Este proceso ayudaría a analizar mejor los problemas y a disponer de un marco en el que situar los proyectos a corto plazo, tanto proyectos de duración limitada como proyectos más estructurales, por ejemplo, la posibilidad de dedicar una de las salas a juegos pensados para chicas y chicos mayores.

Caso 2: Centro para la tercera edad

Contexto

La intervención educativa en colectivos de la tercera edad cobra pleno sentido cuando se considera el ciclo vital de la persona como un continuo proceso de asimilación de la realidad exterior y de acomodación a ella en el cual se requiere que la persona lleve a término procesos de reajuste y de reorientación. En la vejez, desde esta perspectiva, se requerirán también aquellos procesos. La vejez exige adaptarse a abandonar formas de comportamiento anteriores, obligaciones y derechos y, a la vez, asumir nuevas obligaciones, derechos y tareas.

El centro del caso es una residencia para personas mayores ubicada en una población mediana. En la institución residen tanto personas recién jubiladas, con buenas aptitudes en general, como personas con más de ochenta y de noventa años. Aparte el personal sanitario y una trabajadora social, existe la figura del animador o educador social. El centro, con un solo edificio, tiene más de diez años de existencia.

Planteamiento del caso

El educador social se ha planteado un plan de trabajo y, después de realizar un análisis de necesidades, ha decidido diseñar un proyecto socioeducativo destinado a aquellas personas que mantienen sus aptitudes en un buen nivel, dejando para otro proyecto la atención a las personas más mayores.

Desarrollo del caso

El proyecto pretende el objetivo de que la persona sea capaz de:

- Aprender a usar su tiempo libre de manera activa, creativa y social (en interrelación con los demás).
- Analizar los estereotipos sobre la gente mayor y valorar si realmente son aplicables en su propio caso para poder paliar su influencia.
- Desarrollar intereses personales.
- Adquirir nuevos roles activos.
- Aceptarse a sí mismo y adquirir autoconfianza.

Para desarrollar estos objetivos, el educador se ha puesto en contacto con instituciones juveniles y con la asociación de vecinos de la zona y, de acuerdo con ellas, ha diseñado un proyecto articulado alrededor de las siguientes estrategias:

- Proyecto de investigación sobre las relaciones intergeneracionales: proceso de investigación participativa (intergeneracional).
- Excursiones o salidas con actividades conjuntas con personas de la asociación de vecinos y con jóvenes.
- Talleres: participación activa en la preparación de la fiesta mayor del barrio conjuntamente con la asociación de vecinos.
- Jornadas deportivas intergeneracionales (petanca, dominó, etc.).

Las personas de la residencia podrán inscribirse en uno u otro proyecto o actividad (en realidad, serie de actividades) o en más de uno.

Desenlace del caso

A lo largo de un año (de verano a verano) se han ido realizando las actividades de las distintas estrategias metodológicas y organizativas del proyecto.

Una vez finalizado, el educador ha constatado que ha tenido que realizar un gran esfuerzo personal para llevar adelante todo lo previsto y, aunque tiene la sensación de que ha valido la pena, no acaba de estar seguro, lo cual le plantea dudas en orden a enfocar el trabajo para el próximo año.

Guión orientativo para el análisis

1. Analiza los objetivos formulados en el proyecto. ¿Los consideras adecuados?
2. Valora si las estrategias metodológicas responden a los objetivos y si es adecuada la diversidad de opciones que se les plantean a las personas de la residencia.
3. ¿Echas de menos algún elemento importante en el proyecto?

Comentario

Los objetivos formulados en el proyecto socioeducativo parecen adecuados: responden a las necesidades que suelen tener las personas mayores y no parecen excesivos, ya que se encuentran muy relacionados entre sí.

Las estrategias metodológicas también son adecuadas, tanto por su coherencia con los objetivos, por su respeto a la diversidad de los intereses personales, como porque responden a las características que deberían estar presentes en cualquier proyecto para personas de la tercera edad. Gómez (1992, p. 75) señala que cualquier proyecto realizado por personas de la tercera edad debe facilitar el cumplimiento de las siguientes características:

- Desempeño de un rol social digno.
- Logro de la propia satisfacción personal.
- Proyección personal y social (sentido de utilidad para sí y para los demás).
- Ocupación del tiempo y cumplimiento de cierto tipo de obligaciones (aunque sean resultado de la propia decisión).
- Aprendizaje o perfeccionamiento de contenidos teóricos y prácticos.
- Valoración social del nuevo rol desempeñado y de la acción emprendida.

El principal problema (según el *desenlace* del caso) es que, una vez concluido el proyecto, el educador tiene dificultades para valorar si el notable esfuerzo personal que ha realizado realmente ha valido la pena. Estas dudas podrían aminorarse si en el proyecto se hubiera contemplado un elemento imprescindible: la evaluación. Se trata de un déficit relevante: en el proyecto se tendría que haber incluido un diseño de la evaluación. En este caso se podría haber recogido información proveniente de las propias personas de la residencia, de otros trabajadores de ella, de las instituciones colaboradoras y del propio educador.

Caso 3: Centro infantil y juvenil de tiempo libre

Contexto

El tiempo libre es un logro irrenunciable y con posibilidades reales de humanización y de liberación. Precisamente estas posibilidades son las que justifican la necesidad de una intervención pedagógica orientada a potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo (no a ocupar el tiempo libre mediante actividades instructivas).

Tal como apunta Trilla (1993, p. 81), lo esencial del ocio no se encuentra en el contenido concreto de la actividad, sino en la actitud con que ésta se realiza.

> *Se trata de una actitud caracterizada por [...] la tendencia a perseguir el disfrute en la propia actividad y no en lo que se suponga que producirá una vez concluida [...]*

por lo que dos condiciones de actuación pedagógica en el tiempo de ocio son el disfrute y la autonomía.

La educación en el tiempo libre pretende ayudar a crearlo, no a consumirlo, por lo que ha de dirigirse a fomentar la capacidad de hacer esta construcción del propio tiempo de ocio. Se trata de una educación en un tiempo con capacidad de opción personal o grupal, un tiempo para un trabajo y unas relaciones diferentes, deseadas y a las que se ha optado personalmente (Franch y Martinell, 1994, p. 31).

La institución del presente caso es un centro de tiempo libre infantil y juvenil, dependiente de una fundación, que se ubica en un barrio tradicional de una ciudad mediana. El centro dispone de un local, en un piso no muy grande, dividido en cinco salas, una de las cuales (muy pequeña) es la secretaría. Está abierto todos los dias, de 6 a 8 de la tarde, los sábados por la mañana y algunos domingos (cuando se realizan actividades específicas).

Está estructurado en cuatro secciones, por tramos de edad (6-8 años, 9-11 años, 12-14 años, mayores de 14 años). Cada sección utiliza una de las salas del centro, aunque se hacen muchas actividades en el exterior (en la plaza) y algún fin de semana se realiza una excursión. Aunque existe un grupo que asiste regularmente, las actividades están abiertas a la participación de quien lo desee.

Cada sección tiene un equipo constituido por un educador o educadora y dos monitores (voluntariado). Se trata de un centro con más de quince años de existencia.

Planteamiento del caso

Por tercer año consecutivo, el equipo educativo de la institución ha acordado realizar unas colonias de vacaciones, el mes de julio. Las colonias responden a algunos de los objetivos generales de su PI y cumplen una función social, una vez terminado el periodo escolar.

Desarrollo del caso

El proyecto socioeducativo de las colonias se ha elaborado a partir de un análisis de necesidades (donde se ha recogido y analizado información sobre las colonias de años anteriores, sobre la opinión de los usuarios y usuarias del centro, del propio equipo educativo, etc.).

Caso 3: Centro infantil y juvenil de tiempo libre

Contexto

El tiempo libre es un logro irrenunciable y con posibilidades reales de humanización y de liberación. Precisamente estas posibilidades son las que justifican la necesidad de una intervención pedagógica orientada a potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo (no a ocupar el tiempo libre mediante actividades instructivas).

Tal como apunta Trilla (1993, p. 81), lo esencial del ocio no se encuentra en el contenido concreto de la actividad, sino en la actitud con que ésta se realiza.

> *Se trata de una actitud caracterizada por [...] la tendencia a perseguir el disfrute en la propia actividad y no en lo que se suponga que producirá una vez concluida [...]*

por lo que dos condiciones de actuación pedagógica en el tiempo de ocio son el disfrute y la autonomía.

La educación en el tiempo libre pretende ayudar a crearlo, no a consumirlo, por lo que ha de dirigirse a fomentar la capacidad de hacer esta construcción del propio tiempo de ocio. Se trata de una educación en un tiempo con capacidad de opción personal o grupal, un tiempo para un trabajo y unas relaciones diferentes, deseadas y a las que se ha optado personalmente (Franch y Martinell, 1994, p. 31).

La institución del presente caso es un centro de tiempo libre infantil y juvenil, dependiente de una fundación, que se ubica en un barrio tradicional de una ciudad mediana. El centro dispone de un local, en un piso no muy grande, dividido en cinco salas, una de las cuales (muy pequeña) es la secretaria. Está abierto todos los días, de 6 a 8 de la tarde, los sábados por la mañana y algunos domingos (cuando se realizan actividades específicas).

Está estructurado en cuatro secciones, por tramos de edad (6-8 años, 9-11 años, 12-14 años, mayores de 14 años). Cada sección utiliza una de las salas del centro, aunque se hacen muchas actividades en el exterior (en la plaza) y algún fin de semana se realiza una excursión. Aunque existe un grupo que asiste regularmente, las actividades están abiertas a la participación de quien lo desee.

Cada sección tiene un equipo constituido por un educador o educadora y dos monitores (voluntariado). Se trata de un centro con más de quince años de existencia.

Planteamiento del caso

Por tercer año consecutivo, el equipo educativo de la institución ha acordado realizar unas colonias de vacaciones, el mes de julio. Las colonias responden a algunos de los objetivos generales de su PI y cumplen una función social, una vez terminado el periodo escolar.

Desarrollo del caso

El proyecto socioeducativo de las colonias se ha elaborado a partir de un análisis de necesidades (donde se ha recogido y analizado información sobre las colonias de años anteriores, sobre la opinión de los usuarios y usuarias del centro, del propio equipo educativo, etc.).

Los objetivos que se han formulado para las colonias se refieren al desarrollo de las capacidades de participación social, de interrelación, lúdica, de autonomía personal, de creatividad, de expresividad y de conocimiento del entorno.

Se prevén las variables metodológicas y organizativas (agrupamiento, distribución del tiempo, recursos, etc.) y se acuerda utilizar como estrategia metodológica los centros de interés, aunque complementados con pequeños juegos y otras actividades.

La colonia se organizará por tramos de edad, cada uno de los cuales realizará sus centros de interés (grandes juegos, simulaciones), pero, una parte de algunas jornadas, se destinará a un proyecto común: la realización de una película. Diariamente, el equipo de educadores y de monitores hará una reunión de evaluación.

El proyecto común (el rodaje de la película) constará de las siguientes fases:

- Actividades previas en el centro: pase de algunas películas en vídeo y documentación sobre el proceso para realizar una película.
- Actividades durante las colonias:
  - Concurso de guiones (por grupos).
  - Búsqueda de espacios donde filmar las distintas partes de la película (según el guión escogido). Dibujo de un plano de estos espacios con la indicación de lo que se filmará en ellos.
  - Transformación del guión literario seleccionado en un guión técnico, más o menos completo (un grupo de chicas y chicos mayores con ayuda de los educadores): secuencia de escenas, con indicación de los personajes, las situaciones y los objetos.
  - Búsqueda de material para confeccionar los disfraces y otros elementos necesarios para la filmación.
  - Talleres de disfraces y de decorados.
  - Distribución de papeles (actrices y actores) y otras tareas (decorados, maquillaje, rotulación de textos, música, etc.).
  - Talleres de ensayo y preparación.
  - Filmación (en dos o tres días, como máximo).
  - Montaje y banda musical (un grupo de chicos y chicas mayores).
  - «Solemne» proyección de la película.
  - Evaluación del proyecto por parte de los asistentes a las colonias mediante asambleas por grupos de edad.
- Actividad posterior: proyección pública de la película (para las familias y amigos) y comentario sobre el proceso seguido para su realización (con diapositivas de soporte).

Desenlace del caso

La valoración del proyecto común ha sido, en general, positiva. De todas maneras, se han recogido algunas opiniones sobre problemas que se deberían tener en cuenta de cara a otras colonias (exceso de escenas con pocos actores o actrices, dificultades de las niñas y de los niños más pequeños en ciertas fases, etc.).

Guión orientativo para el análisis

1. Analiza la decisión de organizar unas colonias y su enfoque general.

2. Valora la adecuación de la estrategia de los centros de interés y la realización de una película como proyecto compartido por todos los asistentes (de todas las edades).
3. Analiza cómo se ha contemplado el aspecto de la evaluación.

Comentario

La organización de unas colonias parece coherente con los planteamientos generales del centro. Su enfoque (aunque no se describe con detalle) también parece adecuado: los centros de interés son una buena alternativa y el hecho de realizar un proyecto en común durante una parte de algunos días responde a objetivos de interrelación y de respeto a la diversidad.

La película como proyecto común tiene, de entrada, algunos elementos positivos: es una tarea motivadora, ayuda a analizar los mensajes audiovisuales, permite diversidad de tareas (adecuadas a los intereses personales y a las capacidades), etc. De todas maneras, también se podría haber pensado, sin salirnos de la película, en otras posibilidades: rodaje de distintas películas por tramos de edad y posterior puesta en común, por ejemplo. Algunos de los problemas generados, apuntados en la evaluación compartida, son algo difíciles de evitar en un proyecto de estas características.

El proyecto escogido también permite un trabajo previo interesante y una presentación del resultado en un pase público de la película que da pie, entre otras cosas, a exponer el trabajo socioeducativo que ha existido detrás de ella.

El planteamiento de la evaluación parece acertado: reuniones diarias del equipo educativo, participación de todos los asistentes en una valoración final, etc. Quizá se habría podido completar con unos cuestionarios de respuesta personal para facilitar el que todos los asistentes pudieran hacer llegar su opinión. Evidentemente, hay que suponer que, después, el equipo educativo hará una valoración en relación a los objetivos generales de las colonias.

Caso 4: Educación de personas adultas

Contexto

El concepto de educación de personas adultas ha sido definido de maneras muy diversas debido a la existencia de concepciones distintas sobre el campo educativo que debe abarcar este tipo de educación. Pero en la actualidad parece haberse generado un acuerdo bastante generalizado en el sentido de que se requiere una definición suficientemente amplia que abarque los diferentes aspectos que puede tratar la educación de personas adultas.

La diversidad de funciones que puede cumplir la educación de personas adultas plantea un ámbito de intervención socioeducativa con muchas posibilidades que se ven incrementadas por el proceso actual del muy significativo aumento de las demandas formativas por parte de la población adulta.

Aunque son posibles diversas clasificaciones de los subámbitos de la educación de personas adultas, los que se consideran más habitualmente son los siguientes: edu-

cación básica, educación en todos los niveles de la educación formal no universitaria, educación laboral y profesional y animación sociocultural. Algunos autores incluyen también el subámbito de educación o de desarrollo comunitario. Se trata de un subámbito en el cual el objetivo es ayudar a capacitar a las personas adultas para que intervengan en incrementar la calidad de vida de la colectividad a la que pertenecen, especialmente en los aspectos sociales y culturales.

La institución del caso es el servicio de educación de una administración pública de una Comunidad española que presta servicios de asesoramiento y de colaboración en proyectos municipales. Desde hace algunos años, el servicio se preocupa como una cuestión prioritaria de la educación de personas adultas.

Planteamiento del caso

Desde el servicio de educación se ha decidido realizar un estudio de las necesidades educativas de las personas adultas de una serie de municipios en orden a estudiar la posibilidad de poner en marcha, conjuntamente con los ayuntamientos respectivos, unas aulas de autoformación.

Desarrollo del caso

Para realizar el análisis de necesidades se convoca una reunión de técnicos del servicio, profesionales del sector y técnicos municipales. Una vez presentado el objeto de la reunión, se procede a identificar las necesidades formativas, pidiendo a cada participante en la reunión que confeccione una lista personal y, después, se unifican en una lista común. Se confecciona la siguiente relación de necesidades:

- Necesidades de las personas usuarias: lúdicas, de ocio, culturales; formación de base; acceso al mundo profesional y reciclaje profesional; formación continua; accesibilidad a estudios reglados.
- Necesidades de los entes locales: reciclaje del propio personal; ofertas a la población de estudios no existentes en el municipio; oferta de estudios profesionales ligados a las prioridades específicas de desarrollo de la zona; mejora del nivel cultural.
- Necesidades del sector productivo: formación de gestión en pequeña y mediana empresa, incluyendo la autoocupación; reciclaje específico de un sector productivo; programas ocupacionales; formación profesional a nivel de cualificación.
- Otras necesidades: aprender a investigar; ampliación de conocimientos; programas de niveles educativos (ESO); formación en temas monográficos (idiomas, medio ambiente); complementar la formación presencial que se proporciona en los centros de personas adultas; autoformación del propio personal de la Administración; proporcionar una terminal a personas que no se puedan desplazar.

Estas necesidades son categorizadas por el grupo en un cuadro de doble entrada. En la parte superior se contemplan los siguientes ítems:

- Formación continua de base.
- Formación académica («reglada»).
- Formación continua profesional.
- Formación no profesional.

En la columna de la izquierda se incluyen los siguientes apartados:

- Personas usuarias (en general).
- Información (base de datos).
- Entes locales.
- Sector productivo.

Una vez distribuidas las necesidades de la lista en el cuadro de doble entrada (y tras un descanso para comer), el grupo de trabajo acomete la tarea de priorizar las necesidades a las que hay que atender. Una vez acordada la priorización, se levanta la sesión.

El siguiente paso consiste en que una comisión de trabajo analice la demanda existente en relación a las necesidades priorizadas y haga un estudio sobre la viabilidad y la adecuación de dar una respuesta a ellas, consistente en aulas de autoformación, considerando aspectos territoriales, temáticos, organizativos y financieros.

Desenlace del caso

Por una serie de circunstancias técnicas y políticas, el informe final del análisis de necesidades queda archivado (provisionalmente) durante cuatro años. Después de este plazo, se vuelve a poner en marcha el tema y se estudian de nuevo las conclusiones del informe para organizar aulas de autoformación en tres de los municipios, a título experimental.

Guión orientativo para el análisis

1. Valora si el acometer un análisis de necesidades es coherente con el tema o cuestión que se aborda.
2. Analiza la adecuación de la metodología seguida para realizar el análisis.
3. ¿Crees que la información suministrada por el análisis puede ser un buen punto de partida para el proyecto de poner en marcha tres aulas de autoformación?

Comentario

Realizar un análisis de necesidades parece un paso imprescindible para acometer el proyecto de las aulas de autoformación y, a la vez, coherente con las funciones propias del servicio administrativo en cuestión.

La metodología es participativa. Sólo se echan de menos personas representantes de los futuros usuarios y usuarias de la formación. En general, el proceso parece correcto. Puede pensarse que en la segunda fase del análisis (cuando una comisión estudia las necesidades priorizadas) se ha contado con los usuarios.

El problema radica en el uso de las conclusiones del análisis. Las necesidades son cambiantes y es un error trabajar a partir de un informe realizado cuatro años antes.

Lo que de positivo tenía la metodología seguida para el análisis en cuanto a la inversión de tiempo requerida, se desperdicia al dejar transcurrir un tiempo excesivo entre las conclusiones y el diseño del plan de intervención posterior.

Caso 5: Centro de menores (justicia juvenil)

Contexto

Este tipo de centros aplica las medidas y órdenes dictadas por los juzgados de menores y otras jurisdicciones penales respecto a los jóvenes y adolescentes sujetos a medidas judiciales por la comisión de un hecho delictivo. La Ley establece como función primordial, en el cumplimiento de las medidas judiciales, la educación de los menores y jóvenes. La reeducación de menores y de jóvenes inadaptados y delincuentes fue uno de los primeros ámbitos donde se contempló la figura del educador social.

Los educadores y educadoras sociales tienen un papel importante en un enfoque como el reseñado, aunque la compaginación de las vertientes educativa y punitiva o de sanción no es en absoluto fácil y, por otra parte, las conductas violentas (autolesiones, agresiones físicas) que manifiestan algunos de los jóvenes obligan a intervenciones inmediatas que pueden favorecer una priorización del elemento de la contención por encima del propiamente educativo.

El centro del caso es de régimen semiabierto: ofrece residencia y formación escolar y prelaboral, pero el menor puede utilizar recursos escolares o prelaborales cercanos al centro. Se encuentra en una zona rural. Dispone de un aula escolar, de espacios deportivos y de talleres (carpintería, granja, huerta, construcción). La zona dispone de un polideportivo, de centros escolares y de formación profesional y de servicios sociales municipales.

Su capacidad es de 14 plazas y es sólo para chicos. El equipo educativo está constituido por un director, once educadores, dos personas de servicio, un asistente social y, a tiempo parcial, un médico, un psicólogo y un administrativo. Tiene asignado un profesor.

El centro dispone de un PI y de un plan anual, así como de proyectos educativos individuales para cada interno.

Planteamiento del caso

El equipo educativo ha acordado iniciar un proceso de investigación-acción para mejorar la práctica educativa.

Desarrollo del caso

Después de poner en común los distintos puntos de vista, se ha optado por centrar la investigación en una cuestión que permita el trabajo en equipo. Se han analizado algunos problemas que se producen en el centro, tanto en el ámbito estrictamente personal como en el de la relación social. A partir de este análisis se ha llegado a la conclusión de que existen problemas en la vida cotidiana, con lo que la intervención educativa se hace, en ocasiones, difícil.

Se piensa que hay que mejorar el ambiente del centro para que resulte más acogedor. Por tal motivo, el equipo analiza las principales variables organizativas y metodológicas: agrupamiento, distribución de los espacios, distribución del tiempo, etc.

Después de un debate prolongado, se acuerda iniciar un proceso de investigación-acción centrado en la distribución del tiempo. Aunque se ve que otras variables

Caso 5: Centro de menores (justicia juvenil)

Contexto

Este tipo de centros aplica las medidas y órdenes dictadas por los juzgados de menores y otras jurisdicciones penales respecto a los jóvenes y adolescentes sujetos a medidas judiciales por la comisión de un hecho delictivo. La Ley establece como función primordial, en el cumplimiento de las medidas judiciales, la educación de los menores y jóvenes. La reeducación de menores y de jóvenes inadaptados y delincuentes fue uno de los primeros ámbitos donde se contempló la figura del educador social.

Los educadores y educadoras sociales tienen un papel importante en un enfoque como el reseñado, aunque la compaginación de las vertientes educativa y punitiva o de sanción no es en absoluto fácil y, por otra parte, las conductas violentas (autolesiones, agresiones físicas) que manifiestan algunos de los jóvenes obligan a intervenciones inmediatas que pueden favorecer una priorización del elemento de la contención por encima del propiamente educativo.

El centro del caso es de régimen semiabierto: ofrece residencia y formación escolar y prelaboral, pero el menor puede utilizar recursos escolares o prelaborales cercanos al centro. Se encuentra en una zona rural. Dispone de un aula escolar, de espacios deportivos y de talleres (carpintería, granja, huerta, construcción). La zona dispone de un polideportivo, de centros escolares y de formación profesional y de servicios sociales municipales.

Su capacidad es de 14 plazas y es sólo para chicos. El equipo educativo está constituido por un director, once educadores, dos personas de servicio, un asistente social y, a tiempo parcial, un médico, un psicólogo y un administrativo. Tiene asignado un profesor.

El centro dispone de un PI y de un plan anual, así como de proyectos educativos individuales para cada interno.

Planteamiento del caso

El equipo educativo ha acordado iniciar un proceso de investigación-acción para mejorar la práctica educativa.

Desarrollo del caso

Después de poner en común los distintos puntos de vista, se ha optado por centrar la investigación en una cuestión que permita el trabajo en equipo. Se han analizado algunos problemas que se producen en el centro, tanto en el ámbito estrictamente personal como en el de la relación social. A partir de este análisis se ha llegado a la conclusión de que existen problemas en la vida cotidiana, con lo que la intervención educativa se hace, en ocasiones, difícil.

Se piensa que hay que mejorar el ambiente del centro para que resulte más acogedor. Por tal motivo, el equipo analiza las principales variables organizativas y metodológicas: agrupamiento, distribución de los espacios, distribución del tiempo, etc.

Después de un debate prolongado, se acuerda iniciar un proceso de investigación-acción centrado en la distribución del tiempo. Aunque se ve que otras variables

también son muy relevantes, ante la inexperiencia del equipo en tareas de investigación-acción, se opta por acotarla a una sola variable.

Se analiza a fondo la cuestión de la organización del tiempo bajo la premisa que hay que organizar la vida cotidiana de manera que no se deje de realizar nada que se considere importante (se necesita tiempo para estar solo, para estar todos juntos, para descansar, para el ocio, para el estudio, etc.).

Se acuerdan criterios generales sobre la utilización del tiempo y se proponen algunos cambios: actividades, ritmos, menús, etc., diferentes para los fines de semana y períodos de vacaciones; celebraciones de los cumpleaños de los residentes; incrementar el tiempo dedicado a actividades deportivas de equipo, etc.

Después de tratar algunas de las propuestas con la dirección del centro, se prevén los recursos necesarios para la investigación: diario personal de anotaciones, entrevistas con algunos de los internos, observador externo (un miembro del equipo que no sea educador).

Una vez diseñada la investigación, se acuerda que se harán puestas en común semanales y se ponen en marcha los acuerdos.

Desenlace del caso

En las reuniones semanales se constata que algunas medidas han tenido efectos positivos, mientras que otras ha creado algunos problemas (la celebración de los cumpleaños de algún interno, por ejemplo). Se acuerdan algunos cambios y se prosigue con el proceso.

Guión orientativo para el análisis

1. ¿Qué opinión te merece el acuerdo adoptado en el centro de iniciar un proceso de investigación-acción?
2. Analiza el tema escogido (la variable tiempo) y la metodología de investigación que han desarrollado.
3. ¿Qué pasos crees que se podrían plantear a partir del desenlace descrito?

Comentario

Iniciar un proceso de investigación-acción es una decisión coherente con la búsqueda de una intervención educativa de más calidad.

El trabajo educativo en centros de menores como el del caso, suele estar muy centrado en proyectos educativos individualizados, pero, con ser éstos importantes, se requieren también proyectos grupales (que en el caso no aparecen citados) y planteamientos generales sobre las variables metodológicas y organizativas.

Es en este sentido en el que plantear una investigación-acción alrededor de la vida cotidiana y de la necesidad de un ambiente acogedor parece muy acertado, a la vez que se trata de una cuestión que facilita la puesta en común y la investigación compartida del conjunto del equipo.

Aunque se podría haber escogido otra variable, el tiempo es uno de los principales condicionantes de un ambiente y, por lo tanto, su investigación parece un acierto.

El proceso (tal como se describe en el caso) es propio de la investigación-acción y participativo. Los posibles pasos siguientes son diversos. Evidentemente, es acerta-

da la decisión de introducir cambios en la organización del tiempo en aquellos aspectos que han aparecido como problemáticos y, en este sentido, se está aplicando el carácter de reflexión en espiral que es propio de este tipo de investigación.

Cuando la variable tiempo parezca suficientemente bien analizada y definida (aunque sin renunciar a cambios posteriores en algunos aspectos), probablemente el equipo podrá acometer la investigación de otras variables configuradoras del ambiente y relacionadas con la vida cotidiana, como, por ejemplo, la distribución y organización del espacio.

Referencias bibliográficas

ALBUERNE, F. (1994): «Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva», en *Infancia y aprendizaje*, n. 67-68, pp. 19-34.

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores. Pautas de acción y formación*. Madrid. Narcea.

ANTÚNEZ, S. (1998): *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona. Graó.

AYERBE, P. (1995): «Algunos problemas profesionales en la educación social», en *Claves de Educación Social*, n. 0, pp. 35-40.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990): *Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Documentos finales*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

AYUSTE y cols. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona. Graó.

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.

BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.

BEAL, G.M.; BOHLEN, J.M.; RANDABAUGH, J. (1964): *Conducción y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires. Kapelusz.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la didáctica*. Barcelona. Barcanova.

BENEDITO, V. (1988): «La investigación didáctica», en *Enciclopedia de Educación*, tomo III. Barcelona. Planeta.

BERTALANFLY, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

BERTALANFLY, L. (1978): *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza.

BOIX, T.; VICHÉ, M. (1990): *Animación y gestión cultural*. Valencia. Grup Dissabte.

BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Anaya.

BORJA, M. (1984): *Estudi per a la implantació d'una xarxa de ludoteques a Catalunya*. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

BORJA, M. y cols. (1995): *Les ludoteques catalanes. Estudi d'una realitat*. Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

BUXARRAIS, M.R. (1991): «Aproximación a la educación moral y reforma curricular», en MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M. (coord.): *La educación moral*. Barcelona. Graó/ICE Universitat de Barcelona, pp. 11-18.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

CARRERAS, LL. y cols. (1995): *Cómo educar en valores*. Madrid. Narcea.

CATTELL, R.B. (1971): «The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence», en *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Boston. Houghton, pp. 74-102.

CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D.H.; BUSTELO, M. (1989): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid. Popular.

COLOM, A.J. (1992): «Marco teórico», en COLOM, A. J. (coord.): *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Narcea, [1987], pp. 15-35.

COLL, C. (1991): «Concepción constructivista y planteamiento curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 188, pp. 8-11.

COOMBS, P.H. (1985): *La crisis mundial de la Educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana.
CRONBACH, L.J. (1963): «Course improvement through evaluation», en *Teachers College Record*, n. 64, pp. 672-683.
DELORS, J. (coord.): (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona. Graó.
DORRA, H.; MILLET, G. (1970): *Comment mener un entretien individuel*. Paris. Dunod.
DOYLE, W. (1979): «Classroom Effects», en *Theory into Practice*, 18, pp. 138-144.
DREEBEN, R. (1985): «El currículum no escrito y su relación con los valores», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, [1976], pp. 73-85.
EISNER, E.W. (1985): «Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, [1967], pp. 257-264.
ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
ESCOLA DEL BAIX (1995): «L'educació en la seva dimensió del lleure», en *Renovació Pedagògica*, n. 10, pp. 121-143.
ESCUDERO, J.M. (1985): «Innovación educativa e investigación: algunas reconsideraciones una década después», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona. CEAC.
FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona. Herder.
FISCHER, G.N. (1992): *Campos de intervención en psicología social*. Madrid. Narcea.
FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat. El Roure.
FRANCH, J.; MARTINELL, A. (1994): *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona. Paidós.
FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Uruguay. Tierra Nueva. [Madrid. Siglo XXI, 1994].
FROUFE, F.; SÁNCHEZ CASTAÑO, M. A. (1990): *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca. Amarú.
FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Nova York. Teachers College Press, Columbia University.
FULLAN, M. (1983): «Evaluating Program Implementation: What can be learned from Follow Through», en *Curriculum Inquiry*, vol. 13.
FULLAN, M. (1986): *The management of school*. Londres. Kogan Page.
FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Chicago. Teacher College Press.
GAIRÍN, J. (1989): «L'avaluació educativa», en *Guix*, n. 141-142, pp. 4-7.
GARCÍA MARTÍNEZ, J. A. (1991): *Trabajo Social y Animación Sociocultural. La dimensión pedagógica de la acción social*. València. Nau Llibres.
GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.
GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.) (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid. Akal.

GINÉ, N. (1995): *Fases de aprendizaje y evaluación.* Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona (documento policopiado).

GIROUX, H.A. (1986): *Education under siége.* London. Routeledge y Kegan.

GÓMEZ, A. (1992): «Intervención en la Tercera Edad», en COLOM, A.J. (coord.): *Modelos de Intervención Socioeducativa.* Madrid. Narcea, [1987], pp. 60-79.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1981): *Effective Evaluation, Improving the Useffulness of Evaluation. Results trough Responsive and Naturalistic Approaches.* San Francisco. Jossey-Bass.

GUITART, R. (1998): *Jugar i divertir-se tothom. Recull de jocs no competitius.* Barcelona. Graó.

IMBERNÓN, F. (1989): *La formación del profesorado.* Barcelona. Laia. (Paidós, 1994.)

IMBERNÓN, F. (1993): «Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 20, pp. 5-7.

IMBERNÓN, F. (1996): *En busca del discurso educativo.* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

IMBERNÓN, F. (1997): *Metodología participativa para el análisis de necesidades.* Documento policopiado. Universitat de Barcelona.

KEMMNIS, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.

LÓPEZ ALONSO, C. (1985): «Memoria introductoria», en *4 siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social.* Madrid. Siglo XXI.

LOUGHLIN, C.E.; SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización.* Madrid. Morata/MEC.

MACDONALD, B. (1985): «La evaluación y el control de la educación», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal, [1976], pp. 467-478.

MANZANOS, C. (1996): «La construcció social de la pobresa», en *Via fora!!*, n. 50, pp. 93-101.

MARTÍNEZ CELORRIO, X. (1993): «Fracaso escolar: una propuesta de formulación», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 203, pp. 80-81.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1994): «El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; MUSITU, G. (eds.): *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social.* Madrid. Narcea, pp. 15-35.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1995): «Perfil del Educador Social», en *Claves de Educación Social*, n. 0, pp. 28-33.

MATTOS, S. (1973): *Compendio de didáctica general.* Buenos Aires. Kapelusz.

MORGENSTERN, S. (1995): «El reparto del trabajo y el reparto de la educación», en AA.VV.: *Volver a pensar la educación.* La Coruña-Madrid. Fundación Paideia/Morata, vol. I, pp. 329-341.

PALLISERA, M. (1996): *Intervención Educativa en el campo de las Disminuciones.* Proyecto Docente. Universitat de Girona.

PARCERISA, A. (1988): *Colonias escolares.* Barcelona. Graó.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares.* Barcelona. Graó.

PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (1994): *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 322-348.

PÉREZ SERRANO, G. (1993): *Elaboración de Proyectos Sociales*. Madrid. Narcea.

PETRUS, A. (1995): «La educación social en la cultura del bienestar», en *Comunicación, lenguaje y educación*.

PETRUS, A. (coord.) (1997): *Pedagogía social*. Barcelona. Ariel.

QUINTANA, J.M. (1994): *Pedagogía social*. Madrid. Dykinson, [1984].

ROSELLÓ (1990): *El disseny de Projectes Socioculturals*. Barcelona. IMAE.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid. Marova.

RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona. Barcanova.

SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. London. Temple Smith.

SCRIBNER, S. (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*. New York. Teachers College, Columbia University.

STAKE, R. (1975): *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbas, OM. Merrill

STAKE, R. (1987): «El método evaluativo centrado en el cliente», en STUFFLEBEAM D. L; SHINKFIELD, A. J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós/MEC, pp. 235-273.

STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, [1981].

STUFFLEBEAM, D.L; SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós/MEC.

TITONE, R. (1981): *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp.

TOFFLER, A. (1978): *El shock del futuro*. Barcelona. Plaza & Janés.

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

TORRES, J. (1996): *El currículum oculto*. Madrid. Morata, [1991].

TOURIÑAN, J. (1983): «Análisis teórico del carácter <formal>, <no formal> e <informal> de la educación», en *Papers d'Educació*, n. 1, pp. 105-127.

TRILLA, J. (1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona. Ariel.

TRILLA, J. (1996): «"L'aire de família" de la pedagogia social», en *Temps d'Educació*, *n*. 15, pp. 39-57.

VERHELST, T. (1996): «La dinàmica cultural en el desenvolupament», en *Via fora!!*, n. 50, pp. 21-32.

VILAR, J. (1996): «De la planificación a la programación. Instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas», en *Educación Social*, n. 3.

VIÑAS, J. (1994): «Organización de recursos funcionales», en DARDER, P.; GAIRÍN, J. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona. Praxis.

VOLPI, C. (1986): «Tareas y funciones de la Pedagogia Social», en *Revista de Pedagogía Social*, n. 1, pp. 29-38.
WALKER, R. (1983): «La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos», en DOCLRELL, W.B.; HAMILTON, D. (comp.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid. Narcea, pp. 42-82.
WITTROCK, M.C. (1989): «Modelos de enseñanza heurística», en AA.VV.: *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona. Vicens Vives/ MEC.
ZABALA, A. (1989): «El enfoque globalizador», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 168, pp. 22-27.
ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa.* Barcelona. Graó.